



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Compreensão de diferentes estruturas gramaticais:
Estudo numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino
básico.**

**Relação com a perceção dos professores do grau de
dificuldade e frequência de utilização nos manuais escolares.**

Tânia Filipa Mendes Simões (e-mail: tania_filipa1989@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Doutora Ana
Paula Mendes Correia Couceiro Figueira

**Compreensão de diferentes estruturas gramaticais:
Estudo numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino básico.
Relação com a perceção dos professores do grau de dificuldade
e frequência de utilização nos manuais escolares.**

Resumo

No limite, o presente estudo pretende contribuir para a aferição da bateria de provas de leitura, a PROLEC-R (Cuetos et al., 2009), para a população portuguesa. Esta bateria destina-se a crianças entre os 6 e os 12 anos. Especificamente, pretende analisar-se a compreensão da leitura de vários tipos de frase incluídos na prova de estruturas gramaticais, de modo a seleccionar as que farão parte da versão final da prova.

O trabalho que agora se apresenta inclui uma revisão teórica em torno dos processos e modelos de leitura e mais especificamente da compreensão leitora. Apresentamos, ainda, análises descritivas dos resultados obtidos na prova, bem como análises relacionais com a perceção dos professores relativas ao grau de dificuldade das frases. Posteriormente, os resultados apresentados são ainda confrontados com a frequência das mesmas estruturas gramaticais nos manuais escolares.

No final deste estudo, toma-se conhecimento da dificuldade vivenciada pelas crianças na leitura de estruturas de complemento focalizado, sendo essa mesma dificuldade reconhecida também pelos professores.

Palavras-chave: Estruturas gramaticais, compreensão da leitura, modelos de leitura.

**Comprehension of different grammatical structures:
Study on a sample of children in the 1st cycle of basic
education. Relationship with the perception by teachers of the
degree of difficulty and frequency of use in textbooks.**

Abstract

Ultimately, this study intends to contribute to the assessment battery of tests of reading, PROLEC-R (Cuetos et al., 2009), for the

Portuguese population. This battery is intended for children between 6 and 12 years. Specifically, want to analyze reading comprehension of various sentence types included in the test of grammatical structures, in order to select those that will be part of the final version of the test.

The work now presented includes a literature review about the reading processes and models and more specifically about reading comprehension. We present, yet, descriptive analyzes of the test results, as well as relational analyzes with the perception given by teachers about the degree of difficulty of sentences. Subsequently, the results are still faced with the same frequency of grammatical structures in textbooks.

In the end of this study, becomes aware of the difficulties experienced by children in reading structures complement focused, and this same difficulty also recognized by teachers.

Key Words: Grammatical structures, reading comprehension, reading models.

Agradecimentos

Aos meus pais pela forma incansável com que me vão apoiando todos os dias, pelo carinho, orgulho e esperança que depositam em mim,

Aos meus irmãos pelo carinho, compreensão e mimos com que foram tratando de mim,

À Doutora Paula Couceiro pelas orientações que me deu ao longo do tempo,

A toda a minha família que sempre esteve lá em todos os momentos,

À Raquel por suportar e partilhar comigo todas as lamentações e também todas as aventuras do dia a dia, pela amizade, carinho e companheirismo demonstrados desde que nos conhecemos,

À Carla e à Cátia pela sua presença assídua na minha vida, pela amizade verdadeira e pelo apoio e confiança incondicionais,

A todos os amigos (Liliana, Vítor, Rafael, Patrícia,...) pelos momentos que partilharam comigo,

À Rubina e à Sara pela partilha dos nossos desabafos, receios e conquistas,

Aos alunos, encarregados de educação e a todos os professores pela disponibilidade e participação,

A todos aqueles que mesmo não estando sempre presentes foram importantes em diversos momentos.

«Não tem nada de errado em estar diante de uma situação e reconhecer: “Para mim, isso é difícil”. Não há problema nenhum em chorar. O problema é desistirmos de encontrar uma solução. Afinal, sempre existem soluções.»

Extraído do livro “Coragem para seguir em frente”, de Lama Michel Rinpoche

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento concetual	3
1.1 – Compreensão Leitora	3
1.1-1. Processos da Compreensão Leitora	5
1.2 – Modelos Explicativos da Leitura	14
1.2-1. Modelos Ascendentes	15
1.2-2. Modelos Descendentes	17
1.2-3. Modelos de Dupla Via	18
1.3 – Processos Sintáticos: Estruturas Gramaticais – Concetualização	20
II – Objetivos	21
III – Metodologia	22
3.1- Caracterização da amostra	22
3.2- Instrumentos	24
3.2-1. Questionário Sócio-Demográfico	24
3.2-2. Questionário de Perceção dos Professores	24
3.2-3. A PROLEC-R (Figueira & Lopes, n.d., versão de investigação)	25
3.3- Procedimentos	28
IV – Resultados	29
4.1- Análise Descritiva	29
4.2- Análise Relacional	44
V – Discussão	46
VI – Conclusões	48
Bibliografia	50
Anexos	57

Introdução

O ato de ler e a compreensão do que é lido são algumas das ferramentas mais imprescindíveis às vivências em sociedade. São diversas as situações que dependem em boa parte da capacidade de ler do sujeito. São exemplos, o sucesso escolar e profissional ou mesmo a ascensão social (Borges, 1998).

Neste sentido, aprender a ler é uma necessidade básica na sociedade em que hoje vivemos, e a aquisição deste processo integra e ajuda os indivíduos a serem aceites na mesma (Sousa, 1999). É sabido que o contexto escolar recorre sobretudo a este processo de aprendizagem, sendo esta uma atividade indispensável à vida escolar e educativa (Santos, 2000).

É fácil compreender que a aprendizagem da leitura não constitui apenas um fim, apresentando-se sim como um instrumento de melhoria ao sistema linguístico e comunicativo dos sujeitos (Citoler, 1996; Cruz, 1999). No entanto, deve ser realçado que a leitura não se adquire de maneira espontânea (Silva, 2003), exigindo assim ensinamentos diretos que se vão prolongar ao longo da vida (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Para os alunos que começam a aprender a ler, a formação de palavras, a partir dos sons das mesmas, é uma atividade que envolve muita complexidade (Borges, 1998). No processo de aquisição de leitura, interferem vários fatores, sendo eles os processos intrapessoais, os interpessoais, os relacionados com as situações de aprendizagem e os processos contextuais:

- a) Intrapessoais (relacionados com o indivíduo que aprende);
- b) Interpessoais (relacionados com as aprendizagens inerentes às relações entre os indivíduos);
- c) Os processos relacionados com as situações de aprendizagem (características dos professores, etc...);
- d) Processos contextuais, ou seja, relacionados com os contextos em que são ensinados e aprendidos (Citoler & Sanz, 1993).

A complexidade do processo da leitura vem, então, explicar a razão por que são realizadas as mais variadas investigações neste campo, desde a compreensão do ato de ler ao de ensinar a ler (Soares, 1991).

Ler caracteriza-se assim como “a base de quase todas as atividades que se realizam na escola” (Colomer & Camps, 2002), revelando-se

indispensável aos sujeitos, visto que posteriormente poderá ter consequências na aprendizagem dos diversos conhecimentos das várias áreas do currículo escolar (Viana, 2002).

Neste estudo exploratório, pretende-se, assim, conhecer qual o nível de compreensão de diferentes construções frásicas (Ativas, Passivas, Relativas, de Estrutura Clivada e de Complemento Focalizado), nas crianças pertencentes ao primeiro ciclo do ensino básico, sendo que os processos de compreensão representam, na verdade, uma enorme importância na compreensão da informação escrita e também no sucesso escolar e profissional.

Para além da análise da compreensão das estruturas gramaticais, apresentadas a uma amostra escolar, pretende-se, ainda, comparar esses resultados com a perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dessas mesmas construções frásicas. A análise desta relação é importante, visto que os professores representam um papel ativo na sociedade educativa e neste processo de aprendizagem, ensinamento e compreensão; são membros que conhecem os limites e competências dos alunos e as idades em que conseguem adquirir certas aprendizagens e ainda porque a perceção da dificuldade destas frases é crucial na seleção das construções frásicas que deverão integrar a prova.

Por fim, mas não menos importante, os resultados obtidos serão ainda confrontados com a frequência das construções frásicas em estudo nos manuais escolares do primeiro ciclo do ensino básico. Esta relação será analisada através da pesquisa de alguns dos manuais utilizados diariamente nas escolas do nosso país, bem como das orientações curriculares estipuladas pelo Ministério da Educação para este ciclo de aprendizagens.

No entanto, o principal objetivo desta investigação não se reporta à análise da compreensão das estruturas gramaticais, mas sim à seleção daquelas que deverão integrar a versão final da PROLEC-R. Isto é, após a análise dos resultados conseguidos neste estudo, pretende proceder-se à seleção dos tipos de frase que irão constar na versão final da PROLEC-R, que se encontra em processo de aferição para a população portuguesa (Figueira & Lopes, nd).

Nessa mesma versão deverão constar apenas quatro das cinco construções frásicas apresentados neste estudo, sendo que as escolhidas pretendem ser discriminativas do nível do processo de compreensão.

As estruturas gramaticais serão selecionadas de acordo com os resultados obtidos pelos alunos nas suas provas, isto porque pretendemos selecionar frases discriminativas e consistentes, de modo a que não sejam extremamente difíceis e como tal respondidas erradamente pela grande maioria de sujeitos, nem demasiado fáceis, que todos os alunos acertem. As frases deverão ser acessíveis à maioria dos alunos, ou seja, não serem nem extremamente fáceis nem demasiado incompreensíveis pela população à qual será aplicada a prova.

Assim, o presente trabalho, após um breve enquadramento concetual sobre a compreensão leitora e os modelos explicativos da leitura, descreve e apresenta os objetivos da investigação, assim como a caracterização da amostra e toda a metodologia. Na fase final, serão referidos, caracterizados e discutidos os resultados obtidos, ao nível da compreensão dos diversos tipos de frase apresentados, bem como os resultados obtidos no questionário de perceção dos professores em relação à dificuldade das frases apresentadas. Posteriormente, ambos os resultados serão analisados qualitativamente para conhecer a relação entre os mesmos.

Por fim, será ainda analisada a frequência nos manuais escolares de todas as estruturas gramaticais em estudo. Após estas análises, serão equacionadas as conclusões possíveis ao nível da melhoria da prova sob investigação.

I – Enquadramento concetual (revisão da literatura)

1.1- Compreensão Leitora

A compreensão leitora é um fator muito valorizado na educação, uma vez que as aprendizagens escolares dependem em grande escala da capacidade em interpretar a informação escrita. Diferentes propostas têm desde então sido apresentadas, a fim de definir este conceito.

Autores como Santos (2000) sugerem não só o significado da compreensão mas também aquilo que não a caracteriza. Exemplificando, Citoler (1996) revela que “ler não se reduz a descodificar palavras, mas sobretudo significa compreender a mensagem escrita de um texto”, separando dois conceitos associados ao processo da leitura: a descodificação e a compreensão.

Assim, a descodificação é vista como uma condição necessária

mas não suficiente à compreensão, sendo que a finalidade da leitura será compreender e não descodificar; a última é entendida como um meio de alcançar a primeira. Esta relação explica o facto de alguns indivíduos conseguirem descodificar mas não serem capazes de retirar significado do texto (Citoler, 1996; Cooper, 1990; Lopes, 2001).

Um outro grupo de autores e investigadores (Lencastre, 2003; Sanchez, 1993; Smith, 1988; Solé, 2001) acrescentam um novo elemento à definição do conceito que remete para o papel do leitor. A compreensão é percebida como um processo de construção ativa, na qual o leitor não se limita a receber informação.

Um outro aspeto importante encontra-se no reconhecimento de que estão associados à compreensão vários outros processos. Nesta linha de definição do conceito de compreensão encontra-se Bartlett (1932), para quem a compreensão leitora requer esforço na procura de significado, que supõe a construção ativa e ainda o recurso a algumas estratégias.

Citoler (1996) define então a compreensão como “o produto de um processo regulado pelo leitor e que se produz na interação entre a informação armazenada na sua memória e a que o texto lhe proporciona”.

Esta definição é ainda partilhada por Lencastre (1994), que define a compreensão como um processo cognitivo complexo no qual intervém a memória, os processos de codificação e “de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais”.

Catalã (2001) sugere igualmente que compreender um texto consiste em construir o seu significado, realizando para tal um modelo mental que se torna mais rico a partir das novas informações em contraste com outros conhecimentos ativados na memória de longo prazo.

Outra dimensão inerente a esta definição prende-se com a interação texto-leitor. Autores como Cooper (1990) chegam mesmo a referir que na base da compreensão se encontra a interação entre o leitor e o texto, ou seja, o leitor relaciona a informação que é apresentada pelo autor com informações que já estão memorizadas.

No entanto, também o tipo de textos e leituras que o sujeito pretende ler e compreender interfere com essa mesma compreensão. Isto significa que o tipo de texto e conseqüentemente de frases que o íntegram representa também um papel importante na compreensão do sujeito. O texto deverá estar adaptado ao nível académico, faixa etária, ou seja, às

características do indivíduo que lê (Festas, 1994).

Sintetizando, a análise das definições aqui apresentadas sugerem algum consenso entre as mesmas (o papel ativo e a finalidade); contudo, revela também algumas particularidades.

Segundo o Programa Curricular do Ensino Básico (Reis et al., 2009), os alunos do 1ºCiclo deverão apresentar um desempenho na leitura capaz de diversas competências, tais como:

- Deter o sentido global de um texto que lhes é apresentado;
- Identificar o tema do texto e a informação acessória;
- Relacionar a informação conseguida no texto com outros conhecimentos prévios;
- Realizar inferências e formular conclusões do texto, entre outras.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2011), é esperado que alunos que estejam a concluir o 2ºano de escolaridade tenham competências de decifração de conteúdos e consigam ler de modo fluente.

No final do 1ºCiclo do Ensino Básico, espera-se que as crianças já consigam decifrar os textos automaticamente, de modo a apreenderem com facilidade o que consideram importante reter para formulações posteriores.

1.1-1. Processos da Compreensão Leitora

Os processos da leitura referem-se aos recursos e competências para abordar o texto. É importante referir que estes processos não são sequenciais, mas sim simultâneos, realizando-se a diversos níveis. Assim, há processos que se dirigem mais para a compreensão das frases, outros para a procura de coerência e outros ainda no sentido de construir um modelo mental do texto, permitindo ao leitor captar os elementos essenciais e levantar as suas hipóteses (Giasson, 1993; Irwin, 1986).

A importância dos processos cognitivos na compreensão dos textos é também acentuada por Catalã (2001). De acordo com este investigador, para compreendermos o significado de um texto é preciso conhecer os processos cognitivos que lhe estão associados. Estes processos são operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, modificando-as, para construir uma representação mental coerente do texto.

Têm sido diversos os investigadores que têm admitido uma série de processos subjacentes à compreensão leitora. Destes são referidos a micro

e macroestrutura, a superestrutura, a construção de um modelo mental e a autorregulação (Adrián, 2002; Catalã, 2001).

Nesta mesma sequência, são ainda encontradas as cinco grandes categorias de processos propostas por Irwin (1986): os microprocessos, os macroprocessos, os processos de integração, os processos de elaboração e os processos metacognitivos, sendo todos eles divididos em diversas componentes, como serão apresentados de seguida.

A. Microprocessos

Os microprocessos permitem compreender a informação incluída numa frase. Para que esta seja compreendida, é essencial que o sujeito reconheça quais as palavras escritas, saiba agrupá-las em grupos significativos e ainda selecionar os elementos importantes da frase: microseleção (Adrián, 2002; Catalã, 2001; Giasson, 1993; Irwin, 1986).

Spear-Swerling e Sternberg (1996) desenvolveram um modelo no qual a leitura é concetualizada como um processo desenvolvimental que requer determinados processos cognitivos que mudam ao longo do tempo. São considerados microprocessos,

i. O Reconhecimento das palavras

Nesta componente, os bons leitores fazem rapidamente o reconhecimento das palavras, através da automatização desse mesmo processo. Esta automatização é pois importante, sendo que liberta energia para outros processos de nível superior que precisam de uma maior atenção (Citoler, 1996; Morais, 1997).

No confronto com o texto impresso, o leitor descobre três tipos de palavras: as palavras conhecidas quer a nível oral quer a nível de escrita; as palavras conhecidas a nível oral mas desconhecidas a nível da escrita e, ainda, as palavras desconhecidas a nível oral e de escrita (Catalã, 2001; Irwin, 1986; Smith, 1999).

Esta diversidade requer assim que o leitor disponha de diferentes estratégias de leitura de palavras (Citoler, 1996).

Alguns investigadores distinguem na leitura processos automáticos e processos controlados. As crianças inicialmente têm de aprender de forma inconsciente e automática. Esta alteração permite-lhes reservar o tempo e a energia gasta inicialmente na descodificação para a compreensão (Catalã, 2001; Lopes, 2001).

Na tentativa de ler as palavras, os leitores principiantes, para além da descodificação, podem utilizar também os indícios fornecidos pela sintaxe/sentido (Hall, 1991) e pelas ilustrações.

Os leitores fazem o reconhecimento das palavras, partindo inicialmente de pistas visuais. Este tipo de leitores é designado de não-alfabéticos e caracteriza-se por ter um nível muito baixo de compreensão leitora e de reconhecimento de palavras (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

O reconhecimento das palavras torna-se um processo central no ato de ler. Se os processos de reconhecimento de palavras não forem ativados rapidamente na entrada lexical adequada e se não criarem uma representação fonológica de qualidade para manter a referida palavra na memória de trabalho, os processos de compreensão não terão os materiais necessários para realizar um trabalho eficaz e a compreensão do texto ficará comprometida (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

A identificação de palavras não assegura, por si só, a compreensão do texto. O treino na identificação de palavras deve ser então sempre considerado uma etapa transitória de reconhecimento imediato e, no entanto, também uma competência importante dos microprocessos (Irwin, 1986; Santos, 2000).

ii. Leitura de grupos de palavras

A leitura de grupos de palavras é outra das habilidades dos microprocessos e consiste em usar os indícios sintáticos para identificar na frase quais os elementos ligados entre si pelo sentido (Giasson, 1993; Irwin, 1986).

O agrupamento dos elementos de significação permite uma leitura mais fluída sem esforço e a leitura dos grupos de palavras torna-se assim um processo básico utilizado pelos bons leitores (Allington, 1983; O'Shea & Sindelar, 1983). Apesar de um leitor compreender todas as palavras, uma a uma, este precisa de organizar toda a informação para que se capte o sentido global. Neste sentido, este processo exige uma participação ativa do leitor (Giasson, 1993; Irwin, 1986).

O reconhecimento das palavras ou grupo de palavras, o passar do significante para o significado, a compreensão morfossintática e a relação dos significados entre si são alguns dos fatores mais importantes no processo da compreensão leitora (Catalã, 2001).

iii. Microseleção

A microseleção constitui a terceira habilidade importante dos microprocessos, levando o leitor a decidir qual é a informação que deve ser retirada numa frase. No geral, pode dizer-se que é a determinação da ideia principal da frase (Giasson, 1993).

Este é um processo importante, porque se o leitor tentasse reter tudo teria rapidamente um bloqueio ao nível do tratamento da informação. Como a capacidade de memória é limitada, o leitor deverá ter estratégias adequadas, de modo a conseguir selecionar a informação a sustentar (Kintsch, 1987).

Numa fase inicial de aprendizagem, o indivíduo pode ter problemas em reter elementos de informação, porque a sua memória a curto prazo está ocupada com processos não automatizados. A microseleção está então dependente da habilidade de reconhecer as palavras encontradas no texto (Giasson, 1993).

Os processos semânticos têm como meta a compreensão do significado das palavras, das frases e do texto, integrando assim a nova informação com os conhecimentos prévios do sujeito, os quais dependem ainda de experiências anteriores (Sousa, 2000).

B. Macroprocessos

Os macroprocessos estão orientados para a compreensão do texto no seu todo. Estes englobam a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto (Laurent, 1985). São macroprocessos,

i. A ideia principal

A ideia principal é um conceito que deve ser definido de maneira específica. Uma das causas para a confusão por vezes criada em torno do que se entende por ideia principal advém do facto de esta ser diferente de acordo com os diversos tipos de texto. Num texto narrativo, a ideia principal está relacionado com os acontecimentos e com a sua interpretação, enquanto nos textos informativos, o importante pode ser um conceito ou mesmo uma regra (Williams, 1986).

Uma outra causa para tal confusão reside na ausência de distinção entre o assunto de um texto e a ideia principal de tal texto (Williams, 1986).

Para a identificação das ideias principais de um texto, é portanto necessário seguir um conjunto de estratégias. Ao processar o texto, o leitor

constrói uma macroestrutura mental do mesmo. Esta compreende a descrição semântica abstrata do seu conteúdo e um resumo mental do tema e das ideias principais. O leitor começa então a construir esta representação do significado, aplicando macrorregras a cada uma das proposições do texto. A partir das primeiras informações, o leitor contrasta agora a nova informação com a que já tinha (Colomer & Camps, 2002).

ii. O resumo

Ainda, como macroprocesso, a capacidade de resumir é frequentemente requerida na vida diária (Laurent, 1985). Para compreender um texto, o leitor precisa construir uma representação global do mesmo (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Para Laurent (1985), o resumo é quando se reescreve um texto, preenchendo três objetivos:

- A conservação da equivalência informativa (deve representar o pensamento do autor e conter as informações essenciais);
- Redução de informação nas palavras (mantém apenas a informação fundamental do texto);
- Adaptação a uma nova situação de comunicação (é escrito em função do público-alvo).

Apoiando-se no modelo de Kintsch e Van Dijk (1978), foram então identificadas três regras de realização de um resumo: a eliminação, que consiste em eliminar informação secundária; a substituição, que consiste em substituir uma lista de elementos por um só termo e, ainda, a macroseleção, que consiste em construir uma frase com a ideia principal.

Associado ao processo de resumo, surge também a noção de ideia principal. Ambas desenvolvem-se gradualmente e não deverão estar dominadas antes do final do 1º ciclo (Brown & Day, 1983).

iii. Estrutura do texto

Ainda, enquanto macroprocesso, a estrutura do texto está relacionada com a organização das ideias do mesmo. Os leitores fluentes usam a estrutura do texto para compreenderem e reterem melhor as informações. Quando a estrutura não é clara, torna-se mais difícil a sua leitura (Thorndyke, 1977).

Cooper (1990) realça que um leitor tem de estar capacitado para por um lado perceber como é que o autor estruturou as ideias e a informação e por outro relacionar as ideias do texto com outras que já estejam

armazenadas na sua memória. Um leitor hábil utiliza a estrutura dos textos informativos para compreender melhor a informação apresentada (Richgels et al., 1987).

C. Os processos de integração

Os processos de integração permitem aos sujeitos estabelecer relação entre as frases. Os dois elementos principais da coesão são os referentes e conectores e ainda as inferências. Estes potenciam as ligações, assegurando assim parte da coesão do texto (Giasson, 1993).

i. Os referentes e conectores

Os referentes são entendidos como as palavras que são utilizadas para substituir outra, tal como “ele”, “meu”, “seu”, etc...

Segundo Baumann e Stevenson (1986), são apresentados três elementos importantes em relação à definição dos referentes: o referente é o conceito que será substituído; o tempo que substitui o antecedente e ainda a relação entre X e Y.

Os conectores são palavras que ligam dois fatores ou que podem ser usadas para unir duas frases ou proposições (Giasson, 1993).

Os conectores podem ser implícitos ou explícitos, sendo que a maioria dos indivíduos compreende mais facilmente os explícitos, dispensando assim mais energia nos implícitos (Giasson, 1993).

ii. Inferências

Ainda nos processos de integração, a interpretação dos textos é feita através de um conjunto de esquemas individuais que cada sujeito possui. No entanto, sabe-se que os esquemas criam a possibilidade de serem feitas inferências para a compreensão. “As inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor” (Puente, 1991).

O texto é então compreendido quando são estabelecidas conexões lógicas entre as ideias e estas podem ser expressas de forma diferente (Johnson, 1989).

As inferências são consideradas indispensáveis à construção das relações entre frases, tendo mesmo deixado de ser considerado um único processo e passado a ser reconhecido como um conjunto de tipos de inferências (Johnson & Johnson, 1986).

D. Processos de elaboração

Nos processos de elaboração, pretende-se que o leitor faça múltiplas inferências. Tais inferências não são necessariamente previstas pelos autores dos textos e também não são indispensáveis à compreensão do mesmo. Nestes processos de elaboração, são encontradas diversas componentes: realização de previsões, construção de uma imagem mental e as consequentes respostas afetivas, o raciocínio e ainda a integração da informação do texto nos seus conhecimentos prévios.

i. Previsões

As previsões são hipóteses que o leitor formula sobre o que vai acontecer a seguir no texto. É possível distinguir duas categorias de previsões: as que se baseiam no conteúdo do texto e as que por sua vez se baseiam na sua estrutura (Giasson, 1993).

Visto que os leitores, ao longo da leitura, realizam diferentes previsões, os alunos menos experientes devem ser sensibilizados para o processo de elaboração, tornando-os mais ativos na compreensão dos textos. As previsões são um dos processos utilizados pelos bons leitores. O seu papel consiste em aumentar a motivação e o envolvimento do mesmo, melhorando a sua compreensão (Giasson, 1993).

Na verdadeira essência da compreensão leitora, há uma grande interação entre o leitor e o texto, detetando-se falhas, ativando-se estratégias e fazendo-se conjecturas que depois se vão ou não confirmando (Cooper, 1990).

ii. As imagens mentais e as respostas afetivas

Ainda relativamente aos processos de elaboração, as imagens mentais intervêm de diversas maneiras nos processos de leitura: permitem aumentar a capacidade da memória de trabalho durante a leitura, facilitam a criação de analogias ou comparações, servem como meio de estrutura e conservação da informação retirada da leitura, aumentam o grau de envolvimento do leitor e ainda o interesse e o prazer na leitura (Long et al., 1989).

A capacidade em criar imagens fortes e claras varia muito de indivíduo para indivíduo, condicionando a sua leitura (Peters & Levin, 1986).

A resposta afetiva faz também ela parte do processo de leitura. Segundo Giasson (1993), “um leitor que se envolve emotivamente na leitura

de um texto é mais ativo do que aquele que não se envolve nele com esta perspectiva, e neste sentido tem mais possibilidades de compreender e de reter informação contida nesse texto”.

iii. O raciocínio

São diversas as operações que permitem a um leitor raciocinar, ou seja, tratar o conteúdo do texto, analisá-lo; sendo importante que se realizem juízos sobre o texto que se lê (Giasson, 1993).

É fundamental ensinar as crianças a fazer juízos sobre o conteúdo de um texto do seu ponto de vista pessoal, a distinguir factos de opiniões ou até mesmo a analisar a intenção do autor (Pearson & Johnson, 1978).

iv. Integração da informação do texto nos conhecimentos prévios

Com frequência, o leitor cria relações entre o texto e os seus conhecimentos anteriores. No entanto, por vezes, tal pode afastar o leitor do essencial do texto mas, por outro lado, quando tais conceções são adequadas à sua presença facilita a retenção da informação (Giasson, 1993; Irwin, 1986).

Segundo Cooper (1990), a interação entre o leitor e o texto é o fundamento da compreensão. Este processo de armazenar nova informação próxima da antiga é então parte da sequência do processo de compreensão.

A experiência prévia do leitor e os conhecimentos adquiridos com tal experiência são elementos essenciais para compreender um texto (Cooper, 1990).

E. Processos metacognitivos

Por fim, os processos metacognitivos são referentes aos conhecimentos que o leitor tem sobre o processo de leitura (Giasson, 1993). Estes processos exigem ainda a utilização de estratégias de estudo, ou seja, exige-se a existência de habilidades que facilitem a aquisição de conhecimentos novos. Assim, quando se trata de processos metacognitivos aplicados à leitura denomina-se de metacompreensão (Paris et al., 1987).

Existem duas correntes respeitantes à metacompreensão. A primeira baseada nos trabalhos de Flavell (1981), que se centra no conhecimento de processos cognitivos e a segunda relativa aos estudos de Brown (1980), que se orienta para a gestão de processos cognitivos (Paris et al., 1987).

Compreensão de diferentes estruturas gramaticais: Estudo numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino básico. Relação com a perceção dos professores do grau de dificuldade e frequência de utilização nos manuais escolares.

Considera-se então que o ato de ler é formado por vários processos, apesar de não haver um acordo quanto ao seu funcionamento e às relações entre si.

Baseados numa perspetiva de “psicologia da leitura”, Citoler (1996) e Garcia (1995) consideram que a leitura implica quatro grandes processamentos: o perceptivo, o lexical, o sintático e o semântico, funcionando de um modo interativo e paralelo (Santos & Navas, 2002).

Assim, quanto ao processamento perceptivo, sabe-se que para uma mensagem ser processada esta tem de ser previamente reconhecida e analisada pelos sentidos do leitor. Assim, inicialmente são utilizados os processos de extração de informação que estão relacionados com a memória icónica e com a memória do trabalho (Garcia, 1995).

A análise visual é, por conseguinte, necessariamente, um processo de apreensão de informação (Citoler, 1996).

Ao lermos, temos a sensação de que os nossos olhos percebem as palavras uniformemente e de um modo contínuo, no entanto, nem sempre é assim; isto porque, por vezes, os olhos realizam movimentos rápidos, alternando-os com fixações em alguns pontos do texto (Sousa, 2000). Estes últimos permitem ao leitor perceber e compreender parte da informação escrita, extraíndo-a (Morais, 1997).

O tempo que o leitor gasta nas fixações depende assim do material que está a ler, pois quanto mais difícil ou importante ele for maior a fixação. A extração da informação depende, por exemplo, do tamanho da palavra que se quer compreender (Morais, 1997; Sousa, 2000).

Quanto ao processamento lexical, entende-se que, uma vez identificadas as unidades linguísticas, o processo seguinte é o de obter o significado da palavra (Sánchez & Jiménez, 2001).

Este procedimento refere-se assim a um conjunto de operações que são necessárias para se atingir o conhecimento que o indivíduo tem sobre as palavras e que se encontra no léxico interno ou mental (Citoler, 1996; Garcia, 1995).

No processamento lexical, são vários os modelos propostos para explicar a obtenção de significado das palavras e da organização do léxico mental, como, por exemplo: o modelo passivo e interativo de Morton (1969, 1979), no qual é sugerido que cada palavra tem consigo um dispositivo de deteção que se encontra armazenado no léxico, representando a palavra no

léxico mental, ou mesmo, o modelo de procura autónoma, de Forster (1976), que se refere a um modelo ativo e que atua de forma catalogada, ou seja, como um arquivo ou uma biblioteca (Sánchez & Jiménez, 2001).

Quanto ao processamento sintático, sabe-se que o reconhecimento das palavras é uma tarefa importante nos processos da leitura, no entanto, é na relação entre as palavras que se encontra a mensagem pretendida com a leitura de um texto (Sánchez & Jiménez, 2001).

O conhecimento sintático diz, assim, respeito ao domínio das regras que definem a formação de frases (Sim-Sim, 1998).

O processo de análise sintática agrupa três operações principais: a atribuição de rótulos às diversas áreas de palavras que compõem a frase; a especificação da relação existente entre as componentes da frase e, ainda, a construção de uma estrutura sintática que facilite a extração de significado (Cuetos, 1990).

O domínio sintático pode interagir com o desempenho na leitura em dois níveis. O primeiro relaciona-se com a possibilidade de o leitor se automonitorizar na compreensão e o segundo com a facilitação da descoberta e apreensão de correspondências grafema/fonema, que até então desconhecia (Tunmer, 1990).

Por fim, o processamento semântico consiste em extrair o significado do texto e em integrá-lo nos conhecimentos que o leitor já tem (Sánchez & Jiménez, 2001).

Para além de captar os significados, os processos semânticos pretendem integrar a nova informação no conhecimento previamente adquirido pelo leitor, que se encontra representado na memória sob a forma de esquemas ou proposições (Citoler & Sanz, 1993; Sousa, 2000).

O processo de compreensão não termina assim com a extração de significado mas apenas quando este se integra na memória. Quanto mais conhecimentos específicos o leitor tiver sobre os conteúdos mais fácil será o entendimento da leitura (Sousa, 2000).

Neste sentido, quando se fala de compreensão leitora é importante realçar também a existência dos modelos de leitura.

1.2- Modelos Explicativos da Leitura

Quando se fala dos processos de leitura, é necessário ter em conta diversos modelos de leitura.

Deste modo, a partir dos anos setenta, são inúmeras as investigações que se realizam, subjacentes ao tema da leitura, tais como as de Goodman (1976), Cunningham e Ferman (1984) ou mesmo Smith (2003). Todos eles na tentativa de explicar de que forma se transformam e retiram as informações de um texto, dando-lhe sentido (Viana, 2002).

Os modelos que serão apresentados têm sido os mais retratados na literatura e investigação no campo da leitura. Estes modelos são classificados como ascendentes, descendentes e ainda interativos ou de dupla via (Santos, 2000; Silva, 2003).

1.2-1. Modelos Ascendentes

Estes modelos denominados ascendentes ou *bottom-up models* descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte de um estímulo e que passa por várias fases onde é organizado e provido de sentido e significado. Tal processo tem o seu início na visão das letras e na integração das mesmas em palavras e frases (Rebelo, 1993).

Os modelos ascendentes ou hierárquicos (Festas, 1994) consistem sobretudo na transformação grafema-fonema e defendem que a única via que permite o acesso ao léxico é a via fonética (Festas, 1994).

Os defensores destes modelos consideram que as palavras são processadas da esquerda para a direita e reservadas na memória para uma posterior construção frásica (Festas, 1994).

Este modelo toma então como elementos constituintes do sistema “a representação icónica, identificação de letras, passagem para o léxico mental, procura de significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo” (Rebelo, 1993).

A leitura implica, assim, um longo e vasto percurso, que vai desde os processos psicológicos primários aos processos cognitivos de nível superior (Martins, 1996).

Em suma, estes modelos dão prevalência ao ensino das correspondências grafo-fonéticas, como base da aprendizagem da leitura (Simão, 2002).

À luz da intervenção pedagógica, este modelo revela-se no facto de que a aprendizagem deve ter início nas competências de nível inferior, privilegiando os processos de descodificação. De acordo com os defensores do presente modelo, a origem das diferenças individuais verificadas na

leitura está na descodificação, sendo o leitor fluente aquele que domina tal processo (Stanovich, Cunningham & Ferman, 1984).

Neste sentido, o leitor, para conseguir identificar as palavras, terá de analisar as mesmas em diversos parâmetros: “traços, fonemas, sílabas e morfemas” (Pereira, 1990).

No entanto, existem algumas limitações ao presente modelo, tal como a consideração de que a leitura é um processo que consiste na informação retirada de um certo texto, o que vem contrariar outras perspetivas mais atualizadas, que realçam o papel ativo e construtivo dos sujeitos. Estas abordagens consideram ainda que os textos só fornecem uma parte da informação, sendo preciso que o leitor tenha conhecimentos anteriores (Simão, 2002).

Uma outra limitação foi apresentada por Stanovich (1980). O investigador assinala o problema da linearidade postulado neste modelo, a ausência de *feedback* entre as diversas fases do processo da leitura (iniciado na visão das letras e terminado na integração das mesmas em palavras e frases).

Em cada uma destas fases, a informação recebida é transformada, transferida e posteriormente recodificada para o estágio seguinte (Santos, 2000). Tal impede, assim, que seja considerado o contexto ou mesmo os anteriores conhecimentos do leitor como variáveis facilitadoras do reconhecimento das palavras e da compreensão (Samuels & Kamil, 1984).

Os modelos ascendentes foram elaborados ao longo dos anos setenta, época em que havia ainda uma reduzida investigação no campo da leitura. Nesse sentido, várias são as críticas que têm sido apresentadas aos mesmos:

- Os modelos ascendentes não conseguiram explicar os resultados obtidos em investigações posteriores, que sugerem que os processos de leitura não são baseados apenas em medição fonológica (Silva, 2003);

- Estes modelos consideram a via fonológica como a única via de acesso ao significado e sentido das palavras. Tal consegue ser contrariado com base em estudos realizados no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras. Um destes estudos levado a cabo por Coltheart et al. (1979) revelou que, quando é pedido aos sujeitos que participam em investigações, que digam se um determinado conjunto de letras apresentado constitui ou não uma palavra,

nem sempre se verificam efeitos de superioridade das palavras regulares relativamente às irregulares. De acordo com estes estudos, é possível manipular a regularidade da relação grafo-fonémica nas palavras (Martins, 1996; Silva, 2003).

No que concerne aos Modelos Descendentes sabe-se que estes diferem em diversos parâmetros dos modelos anteriormente referidos.

1.2-2. Modelos Descendentes

Os modelos descendentes, também conhecidos como *top-down models*, perspetivam o ato de ler como um “jogo de adivinhas psicolinguísticas”, ou mesmo como um processo de “redução da incerteza”, deixando de lado a ideia de que para ler se necessita de processar letra a letra ou palavra a palavra (Silva, 2003).

Este modelo realça maior importância aos conhecimentos sintáticos e semânticos do que aos fonológicos (Rebelo, 1993). Neste sentido, revela-se antagónico do modelo anteriormente apresentado, defendendo que o sujeito leitor, através dos seus conhecimentos e do contexto, realiza antecipações, que depois serão confirmadas “através dos índices do texto escrito” (Martins, 1996).

Os modelos descendentes partem do princípio de que ler é compreender. Perante um texto, o leitor elabora expectativas sobre o mesmo e posteriormente formula hipóteses em torno do seu conteúdo (Simão, 2002). De seguida, a verificação de tais hipóteses é realizada a partir da informação que o sujeito retira do texto enquanto lê. Assim, são relevantes e determinantes as fases de compreensão, visão e apreensão global das palavras e frases e não tanto a soletração ou descodificação (Rebelo, 1993; Santos, 2000).

Os defensores destes modelos consideram que o reconhecimento das palavras é o mecanismo mais importante de acesso ao sentido, do ponto de vista perceptivo; sendo desta forma a leitura vista como uma construção de novos significados, onde se integram conhecimentos adquiridos previamente (Silva, 2003).

Investigações realizadas nesta área explicam que ainda que a integração de letras isoladas em palavras torna as mesmas mais perceptíveis. E que a integração dessas palavras em frases torna-as reconhecidas com maior facilidade (Pereira, 1990). Uma primeira questão colocada a este

gênero de modelos prende-se com o facto de se registar uma certa imprecisão em relação aos níveis a partir dos quais o leitor faz as suas predições, visto que não fica claro se tais são elaboradas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras. Para além disso, também não é clarificada qual a importância de cada fonte de conhecimento (ortográfica, semântica, lexical, sintática) para a leitura (Martins, 1996).

Por último, é ainda questionável a via utilizada na leitura, considerando-se que se a via visual fosse a única envolvida nos processos de leitura não haveria forma de explicar como é que os sujeitos leitores conseguem ler palavras desconhecidas, ou seja, que nunca tinham visto antes (Martins & Niza, 1998).

Em suma, enquanto nos modelos descendentes se parecem descrever melhor os leitores eficientes, nos modelos ascendentes parecem ser descritas as crianças em fase de aprendizagem da leitura. Seria difícil compreender como pode uma criança formular hipóteses e/ou prever informação sem primeiro ter o conhecimento de decodificar o estímulo visual. Da mesma forma, é difícil perceber que um leitor fluente não aceda ao significado diretamente precisando de primeiro processar “as chaves gráficas” contidas no texto (Garcia, 1991).

Se compararmos os modelos ascendentes e descendentes, nem uns nem outros apresentam respostas completas sobre o modo como os sujeitos ao lerem realizam o processamento da informação (Samuels & Kamil, 1984).

Assim, de modo a ultrapassar as insuficiências encontradas nos modelos anteriores, surgem mais recentemente os modelos interativos ou de dupla via.

1.2-3. Modelos de dupla via

Os modelos interativos ou de dupla via baseiam-se no pressuposto de que durante a leitura todas as fontes de informação estão em ação simultaneamente: tanto a identificação como o reconhecimento de letras, a tradução em sons, a compreensão e a formulação de hipóteses para descobrir o seu significado estão implicadas no processo, “numa relação de interdependência” (Rebelo, 1991).

Assim, os modelos de dupla via resumem-se a uma síntese dos dois modelos acima descritos. Estes modelos têm como principal característica o

Compreensão de diferentes estruturas gramaticais: Estudo numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino básico. Relação com a percepção dos professores do grau de dificuldade e frequência de utilização nos manuais escolares.

facto de encararem que cada nível, independentemente da sua posição na hierarquia do processo, pode criar interação e comunicar com qualquer outro nível, visto que todos eles convergem de igual modo para a eficácia da leitura (Santos, 2000; Simão, 2002).

O principal representante dos modelos interativos, Stanovich (1980), desenvolveu o modelo interativo – compensatório. Este consegue, do ponto de vista teórico, explicar a contradição aparente encontrada em muitas investigações: os maus leitores, ou seja, com dificuldades no campo gráfico ou lexical, revelam maior suscetibilidade ao contexto do que aqueles que são bons leitores. No fundo, o modelo interativo – compensatório defende que as fases do processo não só interagem e se influenciam entre si. Isto porque, neste processo também pode ser compensado qualquer défice numa fonte de conhecimento através de outras fontes mais desenvolvidas (Samuels & Kamil, 1984).

Os modelos de processamento de informação interativos pressupõem a existência de um processamento paralelo com *feedback* entre os diversos níveis.

A compreensão resulta, assim, como uma consequência da interação entre os processos ascendentes (que ativam o conhecimento relevante) e processos descendentes, onde o conhecimento ativado ajuda a compreender e a integrar “níveis de informação inferiores”.

A importância de uma direcionalidade do processamento dos modelos de compreensão é realçada, pois diminui, dando assim origem a um sistema mais amplo (Lencastre, 1994; Silva, 2003; Viana, 2002).

Estes modelos realçam os processos, ao invés das representações. Os níveis superiores dependem dos resultados elaborados pelos níveis inferiores e vice-versa. Estes níveis ou fases são geralmente processados em paralelo, ou seja, concorrem entre si. Neste sentido, quando se concede domínio a um nível, os outros continuam a funcionar, apesar de serem processados mais lentamente, não sendo colocados de parte (Lencastre, 1994).

Nesta perspetiva, ler é ser capaz de, ao mesmo tempo, compreender e pronunciar a linguagem escrita (Ellis, 1989).

Estes modelos partem da hipótese construtivista que percebe que se deve representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. É neste seguimento que consideram que

uma das causas das diferenças individuais entre os leitores encontra-se nos diferentes conhecimentos que estes já têm quando leem um texto e que lhes permitem compreender (ou não) o que o autor escreveu. A leitura seria, de acordo com os seus defensores, o produto da utilização de estratégias ascendentes e descendentes em interação (Martins, 1996).

Os leitores utilizam assim diferentes estratégias, em função do tipo de texto, do tipo de frase, ou mesmo da palavra com que se confrontam (Martins & Niza, 1998). Em contrapartida, os alunos que não sabem como proceder, em momentos de aprendizagem, apresentam um défice manifesto em vários domínios: memória, compreensão de texto, leitura e aquisição de vocabulário (Albuquerque, 2001).

Em torno destes três tipos de modelos apresentados, surgiram métodos de ensino da leitura correspondentes a cada um deles. Neste sentido, aos modelos ascendentes corresponde o método fónico, aos modelos descendentes corresponde o método global e, por fim, aos modelos de dupla via ou interativos corresponde o método estrutural ou misto (Rebello, 1993).

Surge, assim, neste contexto de psicologia da leitura, a importância de concetualizar os processos sintáticos e as estruturas gramaticais que são parte imprescindível nos processos de leitura e na compreensão da mesma.

1.3 – Processos Sintáticos: Estruturas Gramaticais – Concetualização

Os processos sintáticos atuam sobre as palavras ordenadas em sequência, ou seja, as frases, processando assim as estruturas gramaticais das mesmas. Estes processos permitem que se proceda à identificação dos diversos componentes que fazem parte da constituição das frases. Na realidade, os processos sintáticos fazem referência às estruturas gramaticais básicas da linguagem para que o leitor compreenda a relação das palavras entre si (Marotto, 2000).

As palavras por si só permitem ativar os significados das mesmas que mantemos armazenados na nossa memória, no entanto, não nos transmitem quaisquer mensagens. Para podermos obter alguma informação relevante e por vezes nova é necessário que essas mesmas palavras se encontrem agrupadas numa estrutura maior, como é o caso das frases (Cuetos, 2004).

Neste sentido, quando iniciamos um processo de leitura, precisamos não só de conhecer e reconhecer as palavras que aí se encontram mas também compreender a organização existente na frase, isto é, devemos saber qual o papel que cada palavra desempenha naquela frase (Cuetos, 2004).

Para que tal aconteça, é essencial que os sujeitos possuam estratégias do domínio do processamento sintático. Uma das estratégias mais conhecidas consiste na aplicação das funções sintáticas de uma frase ativa, ou seja, identificar numa frase ativa como “A menina usou o vestido”, que o sujeito corresponde ao primeiro nome e que sobre o segundo nome é exercida a ação do verbo. Isto é, a frase tem uma estrutura: nome-verbo-nome (Cuetos, 2004).

Esta é uma das estratégias mais utilizadas nas frases ativas, no entanto, quando se altera a ordem/sequência das frases e estas se transformam em frases passivas, “O vestido foi usado pela menina”, ou em outras construções frásicas que alteram completamente a ordem a que o sujeito está habituado, “O vestido veste-o a menina”, encontram-se imensas dificuldades ao nível do processamento dos indivíduos. Estas dificuldades notam-se posteriormente na leitura dos sujeitos e podem mesmo levar a dificuldades de aprendizagem (Cuetos, 2004).

II - Objetivos

O presente estudo exploratório pretende analisar o nível de compreensão dos diferentes tipos de frase equacionados e presentes na prova “Estruturas Gramaticais”, da PROLEC-R (Frases Ativas, Passivas, Relativas, Estrutura Clivada e de Complemento Focalizado). Considera-se ainda pertinente conhecer a perceção dos professores relativamente às dificuldades das frases e perceber qual a frequência dos diversos tipos de frase utilizados nos manuais escolares dos alunos do 1º ciclo.

Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo prende-se com a seleção das construções frásicas que deverão integrar a versão final da prova “Estruturas Gramaticais” da PROLEC-R e, como tal, contribuir para os estudos de aferição desta bateria para a população portuguesa.

Objetivo específico

Especificamente, pretende compreender-se qual o perfil de resposta para cada tipo de frase, assim como qual o perfil interfrases resultante. Isto é, pretende conhecer-se quais as frases que não são demasiado fáceis nem difíceis para a amostra em causa, de modo a que as estruturas gramaticais selecionadas sejam discriminativas.

Em concomitância com este propósito, pretende analisar-se também a perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dos tipos de frase e ainda a frequência dessas mesmas estruturas gramaticais nos manuais escolares. Pretende ainda analisar-se a relação existente entre estes dois aspetos.

III – Metodologia

Para a realização desta investigação, recolhemos dados de alunos de um agrupamento de escolas público. Para o efeito, foram solicitadas autorizações quer à direção do agrupamento (cf. Anexo I) quer ainda aos encarregados de educação de todos os alunos que se enquadravam nas faixas etárias necessárias ao desenvolvimento do estudo (cf. Anexo II).

3.1 Caracterização da amostra

A amostra desta investigação divide-se em dois grupos. Um corresponde aos 307 alunos que responderam à prova “Estruturas Gramaticais” e outro que corresponde aos 27 professores que preencheram o questionário de perceção das dificuldades das estruturas gramaticais em análise.

Relativamente ao grupo dos alunos respondentes da prova, estes pertencem ao primeiro ciclo, distribuindo-se pelo 2ºano (N=103), 3ºano (N=117) e 4ºano (N=87) (cf. Anexo VI). Dos alunos participantes, 145 são do sexo masculino e 162 do sexo feminino. As suas idades variam entre os 7 e os 9 para o 2ºano de escolaridade, entre os 8 e os 10 anos para o 3ºano e ainda entre os 9 e os 11 anos para o 4ºano. Sendo que 81 crianças tinham 7 anos, 107 tinham 8 anos, 102 tinham 9 anos, 15 tinham 10 anos e apenas 2 têm 11 anos de idade (cf. Quadro I).

Quanto ao número de repetições destes alunos ao longo do seu percurso escolar, é de realçar que 281 nunca sofreram qualquer repetição de ano, 24 repetiram de ano por uma vez e ainda 2 repetiram de ano por duas

vezes (cf. Quadro I).

Quando os mesmos foram questionados sobre a sua motivação para a leitura, estes apresentaram-se na sua maioria predispostos e motivados para essa tarefa (N=298) e apenas 9 alunos revelaram não estar motivados para a leitura (cf. Quadro I).

Relativamente à amostra de professores (N=27), estes lecionam em escolas do distrito de Coimbra e Leiria, e na sua caracterização foram analisados como variáveis: a idade, o sexo, o ano de escolaridade que leciona e número de anos de serviço como docente (cf. Quadro II). Do total de professores participantes, verifica-se que 20 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos de idade (cf. Quadro II). Quanto aos anos de escolaridade que lecionam, estes situam-se entre o 1º ano e o 10º ano de escolaridade. Por fim, relativamente ao número de anos que estes professores dedicaram ao exercício da sua profissão, pode dizer-se que se situam entre os 5 e os 30 anos (cf. Quadro II).

Quadro I: Caracterização da amostra de alunos

Variáveis		N
Ano de escolaridade	2ºano	103
	3ºano	117
	4ºano	87
Sexo	Feminino	162
	Masculino	145
Idade	7 Anos	81
	8 Anos	107
	9 Anos	102
	10 Anos	15
	11 Anos	2
Nº de repetições	0	281
	1	24
	2	2
Motivação_leitura	Sim	298
	Não	9
Rendimento_escolar	Muito Bom	106
	Bom	140
	Médio	53
	Fraco	8

Quadro II- Caracterização da amostra de professores

Variáveis		N
Sexo	Feminino	20
	Masculino	7
Idade	30 – 35 Anos	6
	36 – 40 Anos	8
	41 – 45 Anos	7
	46 – 50 Anos	1
	51 – 55 Anos	1
	56 – 60 Anos	4
Ano de escolaridade que leciona	1º - 4º Ano	12
	5º - 9º Ano	13
	10º Ano	2

Compreensão de diferentes estruturas gramaticais: Estudo numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino básico. Relação com a perceção dos professores do grau de dificuldade e frequência de utilização nos manuais escolares.

Tânia F. M. Simões (e-mail: tania_filipa1989@hotmail.com) 2012

Nº de anos de docência	5 – 10 Anos	7
	11 – 15 Anos	6
	16 – 20 Anos	9
	21 – 25 Anos	1
	26 – 30 Anos	4

3.2- Instrumentos

Antes de cada uma das aplicações individuais da prova “estruturas gramaticais”, foi realizada uma pequena entrevista, com base num questionário com o objetivo de recolher dados para a caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo. Posteriormente, foi inquirido um grupo aleatório e voluntário de professores, por forma a recolher a perceção dos mesmos relativamente à prova.

3.2-1. Questionário Sócio-Demográfico

O questionário sócio-demográfico foi realizado sem qualquer modelo de base, ou seja, de acordo com o que era necessário apurar para a concretização dos objetivos a que nos propomos. Neste questionário, pretendeu-se integrar todas as questões que pudessem contribuir para uma melhor caracterização da amostra participante na investigação. Os campos principais do mesmo prendem-se com os dados pessoais da criança/participante, os dados escolares e a caracterização da sua situação escolar e ainda conhecer a sua motivação para a leitura (cf. Anexo VIII).

3.2-2. Questionário de perceção dos professores

O questionário de perceção dos professores foi criado com o intuito de conhecer a avaliação e a opinião destes profissionais da educação relativamente à prova, alvo da presente investigação.

A cotação das questões colocadas aos inquiridos foi baseada numa escala do tipo Likert de cinco pontos, sendo que 0 corresponde a um nível “Muito fácil” e 5 a um nível “Muito difícil”. Algumas das questões foram ainda de resposta dicotómica (sim/não) e uma outra de resposta aberta, na qual é dada liberdade de resposta aos indivíduos (cf. Anexo IX).

O objetivo deste questionário foi conhecer a opinião e a avaliação dos professores relativamente à dificuldade inerente aos diferentes tipos de frase utilizados na prova.

3.2-3. A PROLEC-R (Figueira & Lopes, versão de investigação)

A PROLEC-R, de Cuetos, Rodríguez, Ruano e Arribas (2009), foi revista a partir de uma prova inicial, concebida em 1996, sendo que atualmente se apresenta não só melhorada mas também alargada em termos etários (dos 1º ao 6º anos do ensino básico).

A Bateria de Provas de Leitura, PROLEC-R, é constituída por nove provas que no seu todo pretendem avaliar o desempenho dos sujeitos na leitura, bem como conhecer as suas competências e dificuldades. Esta avaliação é concebida através da análise da resposta a quatro processos: Reconhecimento de Letras, Processos Léxicos, Processos Sintáticos e Processos Semânticos.

Os processos de Reconhecimento de letras envolvem as provas 1 e 2. Na prova 1 (“Nome ou Som das Letras”) procede-se à leitura de 23 letras do alfabeto, sendo que as três iniciais servem apenas de exemplo. A leitura das restantes é cronometrada e pretende compreender se o sujeito conhece todas as letras ali presentes. A cotação desta prova situa-se no intervalo de 0 a 20, ou seja, pontua 1 por cada resposta considerada correta. A precisão é também um conceito avaliado nesta prova, através do tempo que o sujeito demora a terminar a tarefa.

A prova 2 (prova “Igual – Diferente”) tem na sua constituição palavras e pseudopalavras, agrupadas em 20 pares, sendo metade destes iguais e metade diferentes. Esta é também uma prova cronometrada e pretende analisar a atenção do sujeito e também a sua capacidade de segmentar e reconhecer as palavras. Esta é também uma prova pontuada entre 0 e 20, correspondendo assim 1 ponto a cada acerto.

Os processos léxicos compreendem as provas 3 e 4. A prova 3, “Leitura de Palavras”, consiste na leitura cronometrada de um conjunto de 40 palavras, sendo 13 palavras muito frequentes, 14 de frequência média e as restantes 13 pouco frequentes. Para seleccionar e analisar estas palavras recorreu-se à base psicolinguística CORLEX (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2003). A estrutura silábica das palavras utilizadas é variável, pois as palavras apresentam na primeira sílaba estruturas com complexidade distinta, mediante a combinação de vogais (V) e consoantes (C). A estrutura das mesmas é então a seguinte: CV, VC, CVC, CCV, CVV. Os resultados da prova variam entre 0 e 40 pontos, sendo cada resposta correta cotada com 1 ponto. O tempo despendido na execução da prova é

Compreensão de diferentes estruturas gramaticais: Estudo numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino básico. Relação com a percepção dos professores do grau de dificuldade e frequência de utilização nos manuais escolares.

também levado em consideração de forma a avaliar novamente a precisão do sujeito.

A prova 4, “Leitura de Pseudopalavras”, consiste, igualmente, na leitura cronometrada de um conjunto de 40 palavras, mas que nesta prova são palavras desprovidas de significado, as pseudopalavras. É de salientar que as pseudopalavras apresentadas são semelhantes à lista de palavras apresentadas na prova anterior. Os resultados finais da prova variam também entre 0 e 40 pontos e de acordo com o tempo despendido na realização da prova. Esta prova pretende assim avaliar a capacidade do sujeito em ler palavras sem significado.

Dos processos sintáticos fazem parte as provas 5 e 6. A prova 5, “Estruturas Gramaticais”, é a prova que será aplicada à amostra referida e é aquela na qual será centrada uma maior atenção.

A prova pertence assim à classe dos processos sintáticos e tem como principal finalidade avaliar a compreensão do leitor na realização do processamento sintático de frases com diferentes estruturas gramaticais. Nesta versão são apresentadas 20 frases referentes a 5 estruturas gramaticais diferentes: Frase Ativa, Frase Passiva, Frase Relativa, Frase de Estrutura Clivada e Frase de Complemento Focalizado. Para cada frase, são apresentadas 4 imagens ilustrativas, sendo que apenas uma corresponde à resposta correta e ilustrativa da mesma, funcionando as restantes como meio de distração, ao indivíduo respondente.

A distribuição das frases foi realizada de modo equitativo por todas as estruturas gramaticais, sendo apresentadas na prova quatro frases para cada tipo.

A versão utilizada na realização deste estudo é uma versão alternativa pois integra cinco tipos de estruturas gramaticais (Ativa, Passiva, Relativa, Complemento Focalizado e Estrutura Clivada), sendo que a versão final deverá integrar apenas quatro. A utilização desta versão deve-se ao facto do objetivo deste estudo ser a seleção dos tipos de frase que deverão constar na versão final.

Na frase ativa (exemplificada em: “A menina está a beijar o menino.”), o sujeito é o agente da ação que se apresenta na frase, ou seja, é o responsável pela ação expressa pelo verbo empregue na frase.

Na frase passiva (exemplificada em: “O médico é salvo pelo polícia.”), o sujeito não é o autor da ação, ou seja, a ação expressa pelo

verbo é exercida sobre o sujeito da frase.

A frase relativa (exemplificada em: “O bombeiro que está vestido de azul molha o palhaço.”) é conhecida por ser introduzida por um elemento relativo tal como “que” ou “a quem”.

Na frase de complemento focalizado (exemplificada em: “O gato, ataca-o o rato.”), é utilizado um determinante artigo definido junto do verbo, sendo que este se refere ao sujeito sobre quem é executada a ação.

Na frase de estrutura clivada (exemplificada em: “É o pai que repreende a menina”), é colocado um grupo nominal no início da frase, normalmente sob a estrutura de “É... que”, “Foi... que”, “será... que”, a fim de dar destaque a esse mesmo elemento.

A cotação da prova consiste na soma do total de acertos, sendo a pontuação mínima de zero e a máxima de 20 pontos.

A prova 6, “Sinais de Pontuação”, consiste na leitura, pelo sujeito, de um texto que integra 11 sinais de pontuação: 4 pontos, 1 vírgula, 3 exclamações e 3 interrogações. Esta leitura é cronometrada e pretende avaliar a forma como o sujeito encara os sinais de pontuação existentes no texto em questão. A cotação desta prova pode variar entre os 0 e 1 ponto, de acordo com uma resposta incorreta ou correta, respetivamente. Nesta prova poder-se-á atingir um máximo de 11 pontos.

Por fim, os processos semânticos incluem as provas 7, 8 e 9. A prova 7, “Compreensão de Frases”, pretende verificar a capacidade do sujeito em retirar o significado das frases apresentadas e é constituída por 16 frases, nas quais o sujeito é convidado a realizar algumas tarefas. Assim, as três primeiras frases destinam-se a ordens simples, como, por exemplo: “Coloca o lápis que está sobre a mesa em cima do caderno”. As próximas três frases remetem para que o sujeito faça desenhos, como, por exemplo: “Desenha um quadrado dentro de um círculo”. As três frases requerem que a criança realize pequenos retoques nos desenhos que lhe são apresentados, por exemplo: “Risca o nariz e a cauda do cão”. As restantes quatro são frases em que a tarefa do sujeito é ler a frase e identificar a imagem que de entre quatro imagens ilustra a frase lida. A pontuação desta prova encontra-se entre os zero e os 16 pontos, sendo que cada acerto corresponde a 1 ponto e não é uma prova cronometrada.

A prova 8, “Compreensão de Textos”, é constituída por 4 textos (2 narrativos e 2 expositivos), lidos pelo sujeito e para os quais são colocadas

várias questões sobre os mesmos, de modo a analisar a compreensão de cada texto lido. Esta prova conta com 4 questões para cada um dos textos, o que significa que esta varia entre os zero e os 16 pontos, sendo 1 ponto correspondente a cada acerto.

A prova 9, “Compreensão Oral”, é constituída por dois textos expositivos lidos em voz alta pelo examinador e pretende avaliar a compreensão do sujeito relativamente à informação que ouve (sem ter sido ele próprio a ler). Para cada texto, são assim colocadas 4 perguntas sobre informações do texto, podendo variar a sua pontuação entre 0 e 8 pontos, sendo que a cada resposta correta corresponde 1 ponto.

No final de toda a bateria e aquando da cotação final da mesma, é possível obter informações importantes sobre o nível de leitura em que o sujeito se inscreve (Cuetos et al., 2009).

Neste sentido, as pontuações obtidas por cada indivíduo são então divididas em dois tipos de índices: os Índices Principais e os Índices Secundários.

Os primeiros agrupam a informação mais importante e através da mesma é possível tomar conhecimento das competências do sujeito; em relação aos segundos, estes referem-se à precisão, à velocidade e à capacidade leitora dos indivíduos.

3.3- Procedimentos

Para a realização do presente estudo, recorri à utilização da prova de estruturas gramaticais da bateria PROLEC-R (Figueira & Lopes, n.d., versão paralela).

Foi selecionada uma amostra de crianças que se encontravam a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico (pertencentes aos 2º, 3º e 4º anos desse mesmo ciclo), de um agrupamento público de escolas da região Centro. É de realçar que os alunos do 1ºano não foram selecionados para a amostra pois um dos requisitos da aplicação da prova era a leitura autónoma das frases e tal não é ainda conseguido com clareza neste grupo de alunos.

Assim, em primeiro lugar, foi solicitada uma autorização junto da direção do agrupamento de escolas, que foi concebida no início de janeiro de 2012, com a indicação de que me deveria dirigir às escolas, a fim de agendar a aplicação das provas. De seguida, foram enviados os pedidos de autorização aos encarregados de educação de todos os alunos, visto que

todos os professores concordaram em participar no estudo. Após algum tempo de espera pela receção das autorizações dos encarregados de educação dos alunos (pois não se poderia avançar com o estudo sem que esta chegasse visto que são uma população de menores), foram iniciadas as aplicações das provas.

A administração da prova “estruturas gramaticais” é de aplicação individual e foi realizada após um breve questionário sócio-demográfico a cada uma das crianças autorizadas. O tempo de aplicação dispensado para aplicação da prova bem como do questionário antecedente foi variável, dependendo do tempo de resposta e do desempenho da criança, não excedendo os 15 minutos por cada um.

Quanto ao questionário realizado com os professores sobre a perceção que estes tinham relativamente à prova apresentada aos alunos, foi recolhido junto de profissionais que se voluntariaram a responder após terem acesso à prova. A recolha destes questionários de opinião não foi realizada em nenhuma escola em particular mas sim em diversas escolas públicas do distrito de Coimbra e Leiria. Após a conclusão de todas as recolhas de dados, procedeu-se então à construção da base de dados no SPSS, versão 20.0.

IV- Resultados

Para proceder à análise dos resultados obtidos, foram realizadas análises descritivas de frequência da prova, item a item, pela apresentação da média, moda, desvio-padrão, valor mínimo e máximo.

Nesta análise, pretende verificar-se o comportamento diferenciado dos alunos, relativamente ao ano de escolaridade a que pertencem, bem como por tipo de frase. Foi ainda realizada uma análise descritiva similar em relação às variáveis existentes no questionário de perceção dos professores.

De modo a compreender a relação entre as variáveis, procedeu-se a uma análise de cariz qualitativo em que são confrontados os resultados obtidos na prova “Estruturas Gramaticais” da PROLEC-R com os resultados das perceções dos professores.

4.1- Análise descritiva

Nesta análise de resultados pretende-se conhecer e entender qual o perfil de respostas entre os diferentes anos de escolaridade.

Os alunos pertencentes ao 2ºano de escolaridade apresentam uma média global de $M=14,15$ e um desvio-padrão de $DP=3,40$. O número de acertos total do 2ºano varia ainda entre um mínimo de 7 respostas corretas e um máximo de 19 respostas corretas sendo, 0 e 20, respetivamente, o valor mínimo e máximo que é possível alcançar na resolução da prova (cf. Quadro III).

Relativamente à distribuição dos acertos pelos 5 tipos de frase apresentados, estes podem variar entre um mínimo de 0 e um máximo de 4 para cada tipo de frase, ou seja varia entre a possibilidade de errar todas as respostas ou acertá-las todas (cf. Quadro III).

Deste modo e para os alunos do 2ºano, verifica-se que estes variam então entre 1 e 4 acertos para as construções de estrutura clivada, sendo $M=3,40$ e $DP=0,745$; entre 1 e 4 acertos para as frases ativas, sendo $M=3,58$ e $DP=0,679$; e ainda entre 1 e 4 acertos, para as frases passivas, em que $M=3,29$ e $DP=0,870$ (cf. Quadro III).

Nas frases relativas, o número de acertos varia entre 0 e 4, sendo $M=3,23$ e $DP=0,843$ e, por fim, verifica-se que nas frases de complemento focalizado estes variam entre 0 e 3 acertos, sendo $M=0,64$ e $DP=0,815$. É de realçar que nenhum aluno do 2ºano de escolaridade acertou a totalidade das frases desta estrutura gramatical (cf. Quadro III).

Quadro III: Análise Descritiva dos Resultados obtidos pelos alunos do 2ºano ($n=103$)

Acertos	Média	Desvio-Padrão	Mínimo		Máximo	
			Possível	Obtido	Possível	Obtido
Estrutura Clivada	3,40	0,745	0	1	4	4
Ativa	3,58	0,679	0	1	4	4
Passiva	3,29	0,870	0	1	4	4
Complemento Focalizado	0,64	0,815	0	0	4	3
Relativa	3,23	0,843	0	0	4	4

Relativamente à distribuição do número de acertos realizado pelos alunos do 2ºano de escolaridade ($n=103$) nas quatro frases respeitantes à frase na forma de Estrutura Clivada, 54 alunos acertaram todas as frases, 39 alunos acertaram três das frases, 7 alunos acertaram duas frases e apenas 3 acertaram uma das frases. Não foi encontrado nesta amostra qualquer sujeito que errasse todas as frases (cf. Quadro IV).

Na forma Ativa, verifica-se que 69 alunos acertaram todas as frases, 27 acertam três frases desta construção, 5 acertaram duas e 2 acertaram apenas uma das frases. Também aqui não se verificou qualquer

sujeito que errasse todas as frases (cf. Quadro IV).

Em relação às frases do tipo Passiva, verifica-se que 53 sujeitos acertaram todas as frases, 32 acertaram três frases, 13 acertaram duas e 5 sujeitos acertaram apenas uma das frases que lhe foram apresentadas. Mais uma vez, é de realçar a ausência de sujeitos que apresentem todas as frases incorretas (cf. Quadro IV).

Nas frases de Complemento Focalizado, nenhum dos alunos deste ano de escolaridade acertou por completo as quatro frases, que 4 acertaram três frases, 10 responderam corretamente a duas, 34 acertaram apenas uma frase e 55 alunos não conseguiram acertar qualquer frase nesta estrutura gramatical, o que representa, neste caso, mais de metade da amostra para este ano de escolaridade, revelando aqui grandes dificuldades na compreensão de tal estrutura gramatical (cf. Quadro IV).

Por fim, nas frases do tipo Relativo, verifica-se que 47 alunos acertaram as quatro frases desta construção frásica, 36 alunos acertaram três frases, 18 acertaram duas, 1 aluno acertou uma frase e outro aluno errou todas as frases (cf. Quadro IV).

Quadro IV: Análise dos resultados em relação ao tipo de frase no 2ºano (n=103)

Frase	Número de acertos obtidos por tipo de frase			
	1	2	3	4
Estrutura Clivada	3 Alunos	7 Alunos	39 Alunos	54 Alunos
Ativa	2 Alunos	5 Alunos	27 Alunos	69 Alunos
Passiva	5 Alunos	13 Alunos	32 Alunos	53 Alunos
Complemento Focalizado	34 Alunos	10 Alunos	4 Alunos	0 Alunos
Relativa	1 Aluno	18 Alunos	36 Alunos	47 Alunos

Em relação ao terceiro ano de escolaridade (n=117), esta amostra apresenta uma média de $M=14,84$ e um desvio-padrão de $DP=1,629$. O número total de acertos desta amostra varia assim entre um mínimo de 10 respostas corretas e um máximo de 18 respostas cotadas correctamente, sendo 0 e 20 respetivamente, o valor mínimo e máximo possível (cf. Quadro V).

Ao nível da distribuição de acertos pelos 5 tipos de frase apresentados, estes podem variar entre um mínimo possível de 0 respostas corretas e um máximo possível de 4 respostas corretas para cada tipo de frase (cf. Quadro V).

Neste sentido e para os alunos do 3ºano, sabe-se que os acertos

desta amostra variam entre 2 e 4 acertos para as construções de estrutura clivada, com uma média $M=3,66$ e um desvio-padrão $DP=0,590$; entre 1 e 4 acertos, para as frases ativas, sendo $M=3,64$ e $DP=0,663$; entre 1 e 4 acertos, para as frases passivas, em que $M=3,57$ e $DP=0,711$; e ainda num intervalo entre 1 e 4 acertos, para as frases relativas, em que $M=3,47$ e $DP=0,783$ (cf. Quadro V).

Por fim, verifica-se que neste ano de escolaridade, o número de acertos varia entre 0 e 3 acertos, para as frases de complemento focalizado, sendo $M=0,50$ e $DP=0,703$. É de realçar que mais uma vez nenhum aluno deste ano de escolaridade acertou a totalidade das frases nesta estrutura gramatical (cf. Quadro V).

Quadro V: Análise Descritiva dos Resultados obtidos pelos alunos do 3ºano (n=117)

Acertos	Média	Desvio-Padrão	Mínimo		Máximo	
			Possível	Obtido	Possível	Obtido
Estrutura Clivada	3,66	0,590	0	2	4	4
Ativa	3,64	0,663	0	1	4	4
Passiva	3,57	0,711	0	1	4	4
Complemento Focalizado	0,50	0,703	0	0	4	3
Relativa	3,47	0,783	0	1	4	4

Referindo agora a distribuição do número de acertos realizado pelos alunos do 3ºano de escolaridade (=117) nas quatro frases, quanto à forma de Estrutura Clivada, verifica-se que 84 alunos acertaram todas as frases, 26 alunos acertaram três frases e 7 alunos acertaram duas frases. Nenhum aluno acertou apenas uma frase bem como nenhum aluno respondeu incorretamente às quatro frases (cf. Quadro VI).

Na frase Ativa, verifica-se que 84 alunos acertaram todas as frases, 27 acertam três frases desta estrutura gramatical, 3 acertaram duas frases e 3 acertaram apenas uma das frases. Neste tipo de frase, não foi encontrado qualquer sujeito que errasse todas as frases (cf. Quadro VI).

Nas frases do tipo Passiva, verifica-se que 80 sujeitos acertaram todas as frases que lhe foram apresentadas, 26 acertaram três frases, 9 sujeitos acertaram duas e 2 acertaram apenas uma das frases. Mais uma vez, é de salientar a ausência de sujeitos que respondam incorretamente a todas as frases (cf. Quadro VI).

Nas frases de Complemento Focalizado, mais uma vez, verifica-se a ausência de alunos que tenham acertado as quatro frases. Assim, 1 aluno acertou três frases, 11 responderam corretamente a duas, 33 acertaram uma

frase e 72 alunos não conseguiram acertar qualquer frase nesta estrutura gramatical, revelando, assim, também eles, muitas dificuldades ao nível deste tipo de frase (cf. Quadro VI).

Nas frases do tipo Relativo, regista-se que 72 alunos acertaram as quatro frases desta construção frásica, 32 alunos acertaram três das frases apresentadas, 9 acertaram duas frases e 4 alunos acertaram apenas uma frase. Neste tipo de frase, não é encontrado qualquer aluno que tenha errado por completo as frases relativas e é encontrado um número de alunos que responde corretamente a todas as frases significativamente superior, revelando uma maior compreensão ao nível deste tipo de frase em relação aos alunos do 2ºano de escolaridade (cf. Quadro VI).

Quadro VI: Análise dos resultados em relação ao tipo de frase no 3ºano (n=117)

Frase	Número de acertos obtidos por tipo de frase			
	1	2	3	4
Estrutura Clivada	0 Alunos	7 Alunos	26 Alunos	84 Alunos
Ativa	3 Alunos	3 Alunos	27 Alunos	84 Alunos
Passiva	2 Alunos	9 Alunos	26 Alunos	80 Alunos
Complemento Focalizado	33 Alunos	11 Alunos	1 Aluno	0 Alunos
Relativa	4 Alunos	9 Alunos	32 Alunos	72 Alunos

Por fim, ao nível dos alunos do quarto ano de escolaridade (n=87), estes apresentam uma média de $M=14,70$ e um desvio-padrão de $DP=1,759$. (Esta média revela-se assim ligeiramente acima da média encontrada na amostra do 2ºano de escolaridade e ligeiramente abaixo da média apresentada pelos sujeitos do 3ºano de escolaridade). O número total de acertos desta amostra encontra-se entre um mínimo de 7 respostas corretas e um máximo de 19 respostas respondidas correctamente, sendo 0 e 20 respetivamente, o valor mínimo e máximo que podem ser atingidos (cf. Quadro VII).

No que remete para a distribuição de acertos nos 5 tipos de frase, verificam-se que estes variam entre um mínimo de 0 e um máximo de 4 respostas respondidas acertadamente (cf. Quadro VII).

Neste sentido, verifica-se que para este ano de escolaridade, o número de acertos das frases de estrutura clivada varia entre 2 e 4 acertos, sendo $M=3,60$ e $DP=0,600$; relativamente às frases ativas, estas variam também entre um mínimo de 2 e um máximo de 4 acertos, em que $M=3,68$ e $DP=0,581$ (cf. Quadro VII).

Quanto às frases do tipo relativo, nos alunos do 4ºano de escolaridade, o número de acertos varia entre 1 e 4 acertos, em que $M=3,63$ e $DP=0,684$. Por fim, verifica-se que o número de acertos varia entre 0 e 4 acertos para as frases passivas, em que $M=3,47$ e $DP=0,760$ e, ainda, igualmente, entre 0 e 4 respostas corretas, para as frases de complemento focalizado, sendo $M=0,32$ e $DP=0,785$ (cf. Quadro VII).

Quadro VII: Análise Descritiva dos Resultados obtidos pelos alunos do 4ºano (n=87)

Acertos	Média	Desvio-Padrão	Mínimo		Máximo	
			Possível	Obtido	Possível	Obtido
Estrutura Clivada	3,60	0,600	0	2	4	4
Ativa	3,68	0,581	0	2	4	4
Passiva	3,47	0,760	0	0	4	4
Complemento Focalizado	0,32	0,785	0	0	4	4
Relativa	3,63	0,684	0	1	4	4

Referindo, por fim, a distribuição do número de acertos realizado pelos alunos do 4ºano de escolaridade (n=87), nas quatro frases da Estrutura Clivada, verifica-se que 57 alunos acertaram todas as frases da prova, 25 alunos acertaram três frases e apenas 5 alunos acertaram duas frases. Assim, não é encontrado nenhum aluno que tenha conseguido acertar apenas uma frase bem como, nenhum que tenha respondido incorretamente a todas as frases (cf. Quadro VIII).

Quanto à frase Ativa, 64 alunos acertaram a totalidade das frases, 18 acertam três frases desta estrutura gramatical e 5 alunos acertaram duas frases. Também neste tipo de frase não foi ainda encontrado qualquer sujeito que errasse três ou todas as frases apresentadas (cf. Quadro VIII).

Na construção frásica do tipo Passiva, 51 sujeitos acertaram todas as frases, 29 acertaram três das frases apresentadas, 5 sujeitos acertaram duas, 1 aluno acertou somente uma frase e outro aluno respondeu as quatro frases de forma incorreta (cf. Quadro VIII).

Em relação às frases de Complemento Focalizado, constata-se que 2 alunos acertaram as quatro frases, o que não tinha acontecido nos anos escolares anteriores. É de referir ainda que 1 aluno acertou três das frases, 2 responderam corretamente a duas, 13 acertaram uma frase e 69 alunos não conseguiram acertar qualquer frase nesta estrutura gramatical, o que representa cerca de 79% desta subamostra, expressando assim o número mais elevado de sujeitos a errar todas as frases de complemento focalizado apresentadas e, por conseguinte, a revelar também uma grande dificuldade

relativamente à compreensão desta construção frásica (cf. Quadro VIII).

Nas frases do tipo Relativo, verifica-se que 63 alunos acertaram as quatro frases desta estrutura gramatical, 18 alunos acertaram três das frases, 4 acertaram duas frases e 2 alunos acertaram apenas uma das frases. Neste tipo de frase, não é encontrado qualquer aluno que tenha errado por completo as frases relativas e é, à semelhança do que se verificou no 3ºano de escolaridade, manifesto um número significativo de alunos que responde de modo correto a todas as frases (cf. Quadro VIII).

Quadro VIII: Análise dos resultados em relação ao tipo de frase no 4ºano (n=87)

Frase	Número de acertos obtidos por tipo de frase			
	1	2	3	4
Estrutura Clivada	0 Alunos	5 Alunos	25 Alunos	57 Alunos
Ativa	0 Alunos	5 Alunos	18 Alunos	64 Alunos
Passiva	1 Aluno	5 Alunos	29 Alunos	51 Alunos
Complemento Focalizado	13 Alunos	2 Alunos	1 Aluno	2 Alunos
Relativa	2 Alunos	4 Alunos	18 Alunos	63 Alunos

Assim, entende-se que os alunos do 2ºano (n=103) resolvem e compreendem com maior facilidade as frases ativas e de seguida as frases de estrutura clivada, sendo que as frases passivas são remetidas para um nível intermédio de compreensão, ou seja, surgem em 3ºlugar. Relativamente às frases relativas e de complemento focalizado, estas apresentam-se como aquelas que são mais erradas pelos alunos. No entanto, existe uma grande diferença entre as duas, e é a de complemento focalizado que apresenta uma grande dificuldade para estes alunos, com uma média de $M=0,64$ (cf. Quadro IX).

Comparativamente, verifica-se que os alunos do 3ºano de escolaridade (n=117) apresentam uma média mais elevada dos acertos da frase de estrutura clivada, em relação aos restantes tipos de frase, sendo a média das respostas da frase ativa muito próxima da anterior. Novamente, pode realçar-se o facto de os alunos acertarem com maior frequência estes tipos de frase relativamente, por exemplo, às frases do tipo passivo, que surgem também neste ano escolar num nível intermédio do número de acertos e relativamente próximos dos resultados obtidos posteriormente pelas frases do tipo relativo. Tal como nos alunos do 2ºano, também estes apresentam resultados muito baixos em relação às frases de complemento focalizado, denunciando assim a sua dificuldade na compreensão das

mesmas e chegando mesmo a obter uma média inferior aos alunos do 2º ano (cf. Quadro IX).

Relativamente ao 4º ano de escolaridade (n=87), sabe-se que esta amostra acerta na maioria das vezes as frases do tipo Ativo e de seguida as frases Relativas, evidenciando assim uma maior aquisição das segundas em relação aos anos anteriores. Nas frases de Estrutura Clivada, verifica-se que há um decréscimo do número de acertos em relação ao 3º ano e um aumento em relação ao 2º ano, apresentando-se assim num nível intermédio de compreensão, ou seja na 3ª posição em relação ao número de acertos obtido pelos alunos. Quanto às frases passivas, estas apresentam também um decréscimo em relação aos alunos do 3º ano e um aumento em relação aos do 2º, no entanto, esta frase surge entre as frases com maior número de erros para os alunos do 4º ano, estranhamente. Por fim, as frases de complemento focalizado revelam-se novamente como as frases com maior número de erros apresentados tal como havia sido verificado nos anos de escolaridade anteriores. Contudo, nesta construção frásica o número de acertos vai diminuindo à medida que avançamos para o final do 1º ciclo, isto é, a média de acertos decresce progressivamente do 2º para o 4º ano, ao contrário do que seria esperado (cf. Quadro IX).

Quadro IX: Análise Comparativa dos resultados médios de todos os anos de escolaridade

Acertos	2º Ano (n=103)		3º Ano (n=117)		4º Ano (n=87)	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Estrutura Clivada	3,40	0,745	3,66	0,590	3,60	0,600
Ativa	3,58	0,679	3,64	0,663	3,68	0,581
Passiva	3,29	0,870	3,57	0,711	3,47	0,760
Complemento Focalizado	0,64	0,815	0,50	0,703	0,32	0,785
Relativa	3,23	0,843	3,47	0,783	3,63	0,684

➤ Questionário de Perceção dos professores

No questionário realizado aos professores, pretendíamos avaliar a sua perceção relativa à compreensão dos seus alunos, ao longo do ano letivo, bem como identificar a existência ou inexistência de dificuldades de compreensão dos alunos a quem lecionam, no momento do questionário (cf. Anexo VII).

Uma das questões mais pertinentes, presentes no questionário, para

esta investigação, pretendia que os professores avaliassem o grau de dificuldade dos tipos de frase empregues na prova “Estruturas Gramaticais”. A escala apresentada é do tipo *Likert* e varia entre 0 e 5 valores, sendo 0 considerado muito fácil e 5 muito difícil.

A dificuldade da frase Ativa para o 1ºCiclo, segundo os professores, varia entre o mínimo de 0 (Muito Fácil) e o máximo de 4 (Moderadamente Difícil), apresentando uma média de $M= 0,44$ (o que sugere que é um tipo de frase muito fácil) e um desvio-padrão $DP=0,847$, sendo o mínimo possível igual a 0 (Muito Fácil) e o máximo possível igual a 5 (Muito Difícil) (cf. Quadro X).

Quadro X: Análise Descritiva da perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade da frase Ativa, no 1ºCiclo

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Grau de Dificuldade da Frase Ativa no 1ºCiclo	0	0	5	4	0,44	0,847

Esta estrutura gramatical foi considerada, para o 1ºCiclo, como “Muito Fácil”, por 18 professores, “Moderadamente Fácil”, por 8, e ainda “Moderadamente Difícil”, por 1 professor (cf. Quadro XI). É de salientar que estes resultados vêm ao encontro dos resultados obtidos na resposta à prova “Estruturas Gramaticais”, pois a maioria dos alunos responde sem dificuldade e corretamente a todas as frases.

Quadro XI: Análise da perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade da frase Ativa, no 1ºCiclo

	Classificação	N
Grau de Dificuldade da Frase Ativa no 1ºCiclo	Muito Fácil	18
	Moderadamente Fácil	8
	Fácil	0
	Difícil	0
	Moderadamente Difícil	1
	Muito Difícil	0

Relativamente à dificuldade apresentada pela frase do tipo Passiva, os resultados das perceções dos professores indicam que, no 1ºCiclo, a dificuldade desta frase varia entre o mínimo de 0 valores (Muito Fácil) e o máximo de 3 valores (Difícil) e apresenta uma média de $M=0,85$ e um desvio-padrão $DP=0,949$, sendo o mínimo possível o 0 (Muito Fácil) e o máximo possível 5 (Muito Difícil) (cf. Quadro XII). O valor expressivo

desta média revela que os professores consideram as frases do tipo passiva uma construção frásica acessível para qualquer ano de escolaridade.

Quadro XII: Análise da percepção dos professores relativa ao grau de dificuldade da frase Passiva, no 1ºCiclo

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Grau de Dificuldade da Frase Passiva no 1ºCiclo	0	0	5	3	0,85	0,949

Analisando detalhadamente, verifica-se que esta construção frásica foi considerada, pelos professores, para o 1ºCiclo, “Muito Fácil”, por 12 professores, “Moderadamente Fácil”, por 9 professores, “Fácil” por 4 e ainda, “Difícil” por 2 professores (cf. Quadro XIII).

Quadro XIII: Análise Detalhada da percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade da frase Passiva no 1ºCiclo

	Classificação	N
Grau de Dificuldade da Frase Passiva no 1ºCiclo	Muito Fácil	12
	Moderadamente Fácil	9
	Fácil	4
	Difícil	2
	Moderadamente Difícil	0
	Muito Difícil	0

Quanto ao grau de dificuldade da frase do tipo Relativo e segundo os professores inquiridos, no 1ºCiclo este varia entre o mínimo de 0 (Muito Fácil) e o máximo de 4 (Moderadamente Difícil), apresentando uma média de $M=1,19$ e um desvio-padrão $DP=1,145$, o que significa que a maioria dos professores respondeu “Fácil” (equivalente ao valor 1). O mínimo possível é também neste tipo de frase igual a 0 (Muito Fácil) e o máximo possível igual a 5 (Muito Difícil) (cf. Quadro XIV).

Quadro XIV: Análise Descritiva da percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade da frase Relativa no 1ºCiclo

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Grau de Dificuldade da Frase Relativa no 1ºCiclo	0	0	5	4	1,19	1,145

Esta estrutura gramatical foi considerada “Muito Fácil”, por 9 professores, “Moderadamente Fácil”, por outros 9 professores, “Fácil”, por 5

professores, “Difícil”, por 3 e, ainda, ”Moderadamente Difícil”, por 1 professor (cf. Quadro XV).

Quadro XV: Análise da percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade da frase Relativa, no 1ºCiclo

Grau de Dificuldade da Frase Relativa no 1ºCiclo	Classificação	N
		Muito Fácil
	Moderadamente Fácil	9
	Fácil	5
	Difícil	3
	Moderadamente Difícil	1
	Muito Difícil	0

O nível percecionado da dificuldade das frases de complemento focalizado para o 1ºCiclo, varia entre o mínimo de 0 (Muito Fácil) e o máximo de 5 (Muito Difícil), apresentando uma média de $M=3,52$ e um desvio-padrão de $DP=1,553$, sendo os valores mínimos e máximos possíveis iguais aos que foram obtidos (cf. Quadro XVI).

Quadro XV: Análise da percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade da frase de Complemento Focalizado, no 1ºCiclo

Grau de Dificuldade da Frase de Complemento Focalizado no 1ºCiclo	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
	0	0	5	5	3,52	1,553

Relativamente a esta construção frásica, foi classificada como “Muito Fácil” por 1 professor, “Moderadamente Fácil” por 4 professores, “Fácil” por 1 outro professor, “Difícil” por 4, “Moderadamente Difícil” por 8 e ainda “Muito Difícil” por 9 professores (cf. Quadro XVII).

Quadro XVII: Análise da percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade da frase de Complemento Focalizado, no 1ºCiclo

Grau de Dificuldade da Frase de Complemento Focalizado no 1ºCiclo	Classificação	N
		Muito Fácil
	Moderadamente Fácil	4
	Fácil	1
	Difícil	4
	Moderadamente Difícil	8
	Muito Difícil	9

Finalmente, no tipo de frase de Estrutura Clivada, verifica-se que a percepção dos professores para os alunos do 1ºCiclo, varia entre um mínimo de 0 (Muito Fácil) e um máximo de 5 valores (Muito Difícil), apresentando uma média de $M=1,59$ e um desvio-padrão de $DP=1,448$, sendo os valores

mínimos e máximos possíveis iguais aos obtidos (cf. Quadro XVIII). Nesta estrutura gramatical, a maioria dos professores considera que esta é uma frase que se enquadra entre o nível “Fácil” e “Moderadamente Fácil”, indo assim ao encontro das facilidades apresentadas por muitos sujeitos.

Quadro XVIII: Análise da percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade da frase de Estrutura Clivada, no 1ºCiclo

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Grau de Dificuldade da Frase de Estrutura Clivada no 1ºCiclo	0	0	5	5	1,59	1,448

Verifica-se que 7 professores consideraram a frase de Estrutura Clivada “Muito Fácil”, 7 professores consideraram-na “Moderadamente Fácil”, 8 consideraram “Fácil”, 2 professores classificaram-na como “Difícil”, 1 como “Moderadamente Difícil” e 1 como “Muito Difícil” (cf. Quadro XIX).

Quadro XIX: Análise da percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade da frase de Estrutura Clivada, no 1ºCiclo

	Classificação	N
Grau de Dificuldade da Frase de Estrutura Clivada no 1ºCiclo	Muito Fácil	7
	Moderadamente Fácil	7
	Fácil	8
	Difícil	2
	Moderadamente Difícil	1
	Muito Difícil	2

Uma última questão apresentada ao grupo de professores pretende conhecer a opinião sobre em que ano/ciclo consideram que é atingido um nível de compreensão muito bom para cada tipo de frase (cf. Anexo VII).

Assim, relativamente ao tipo de frase Relativa, analisou-se que ela atinge um valor mínimo de 1 (1ºciclo) e um valor máximo de 3 (3ºciclo), apresentando ainda uma média de $M=1,48$ e um desvio-padrão de $DP=0,700$ (cf. Quadro XX).

Quadro XX: Análise da percepção dos professores acerca do Ciclo em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase Relativa

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Ciclo em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase Relativa	1	1	3	3	1,48	0,700

Clarificando, 17 professores consideram que este nível de compreensão será atingido ao longo do 1º ciclo, 7 ao longo do 2º ciclo e ainda 3 professores consideram que tal só acontecerá no 3º ciclo (cf. Quadro XXI).

Quadro XXI: Análise da percepção dos professores acerca do Ciclo em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase Relativa

Ciclo em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase Relativa	Respostas dos Professores		N
		1º Ciclo	
	2º Ciclo		7
	3º Ciclo		3

Relativamente ao tipo de frase Passiva, atinge um valor mínimo de 1 (1º ciclo) e um valor máximo de 3 (3º ciclo), à semelhança da construção frásica anterior, revelando uma média de $M=1,19$ e um desvio-padrão de $DP=0,483$ (cf. Quadro XXII).

Quadro XXII: Análise da percepção dos professores acerca do Ciclo em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase Passiva

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Ciclo em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase Passiva	1	1	3	3	1,19	0,483

Relativamente a esta estrutura gramatical, 23 professores consideram que o nível de compreensão muito bom é atingido ao longo do 1º ciclo, 3 consideram que só acontecerá ao longo do 2º ciclo e apenas 1 considera que tal só se irá verificar no 3º ciclo (cf. Quadro XXIII).

Quadro XXIII: Análise da percepção dos professores acerca do Ciclo em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase Passiva

Ciclo em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase Passiva	Respostas dos Professores		N
		1º Ciclo	
	2º Ciclo		3
	3º Ciclo		1

Quanto à construção frásica do tipo Ativo, atinge um valor mínimo de 1 (1º ciclo) e um valor máximo de 2 (2º ciclo), revelando uma média de $M=1,15$ e um desvio-padrão de $DP=0,362$ (cf. Quadro XXIV).

Quadro XXIV: Análise Descritiva da percepção dos professores acerca do Ciclo em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase Ativa

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Ciclo em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase Ativa	1	1	3	2	1,15	0,362

Como tal, 23 Professores consideram que esta frase consegue ser compreendida muito bem no 1ºciclo e apenas 4 professores consideram que será apenas no 2ºciclo (cf. Quadro XXV).

Quadro XXV: Análise da percepção dos professores acerca do Ciclo em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase Ativa

	Respostas dos Professores		N
	1º Ciclo	2º Ciclo	
Ciclo em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase Ativa	23	4	0

Na frase de Estrutura Clivada é encontrado um valor mínimo de 2 (2ºano) e um valor máximo de 9 (9ºano), apresentando, ainda, uma média de $M=3,85$ e um desvio-padrão de $DP=1,812$ (cf. Quadro XXVI).

Quadro XXVI: Análise da percepção dos professores acerca do Ano em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase de Estrutura Clivada

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Ano em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase de Estrutura Clivada	1	2	10	9	3,85	1,812

Assim, 6 professores consideram que o nível de compreensão muito bom é adquirido até ao culminar do 2ºano de escolaridade, 8 consideram que acontece no 3ºano de escolaridade, 6 professores consideram que acontecerá no 4ºano, 4 que acontecerá apenas no 5ºano, 1 professor no 7ºano, outro no 8ºano e ainda outro no 9ºano (cf. Quadro XXVII).

Quadro XXVII: Análise da percepção dos professores acerca do Ano em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase de Estrutura Clivada

	Respostas dos Professores		N
Ano em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase de Estrutura Clivada	2º Ano		6
	3º Ano		8
	4º Ano		6
	5º Ano		4
	6º Ano		0
	7º Ano		1
	8º Ano		1
	9º Ano		1
	Secundário		0

Por fim, no tipo de frase de Complemento Focalizado, é encontrado um valor mínimo de 3 (3ºano) e um valor máximo de 10 (secundário), sendo apresentada uma média de $M=5,78$ e um desvio-padrão $DP=2,082$ (cf. Quadro XXVIII).

Quadro XXVIII: Análise da percepção dos professores acerca do Ano em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase de Complemento Focalizado

	Mínimo		Máximo		Média	Desvio - Padrão
	Possível	Obtido	Possível	Obtido		
Ano em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase de Complemento Focalizado	1	3	10	10	5,78	2,082

Nesta construção frásica, 3 professores consideram que o nível de compreensão muito bom é adquirido no 3ºano de escolaridade, 6 professores no 4ºano e outros 6 no 5º, 3 professores consideram que tal só se verificará no 6ºano, 2 professores no 7ºano, 3 professores no 8º e outros 3 no 9ºano e ainda 1 professor que considera que este nível de compreensão só será atingido no Secundário (cf. Quadro XXIX).

Quadro XXIX: Análise da percepção dos professores acerca do Ano em que se atinge uma Compreensão Muito Boa da Frase de Complemento Focalizado

	Respostas dos Professores		N
Ano em que se atinge Compreensão Muito Boa da Frase de Complemento Focalizado	2º Ano		0
	3º Ano		3
	4º Ano		6
	5º Ano		6
	6º Ano		3
	7º Ano		2
	8º Ano		3
	9º Ano		3
	Secundário		1

Estes dois tipos de frase (complemento focalizado e estrutura clivada) encontram-se regidos por uma escala diferente dos restantes não só porque os professores pretenderam clarificá-los um pouco mais mas também

Compreensão de diferentes estruturas gramaticais: Estudo numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino básico. Relação com a percepção dos professores do grau de dificuldade e frequência de utilização nos manuais escolares.

porque um dos objetivos enunciados por este estudo se prende com o facto de seleccionar quais os tipos de frase que deverão constar na versão final da bateria PROLEC-R.

4.2- Análise Relacional

Por forma a comparar e relacionar os resultados obtidos na prova “Estruturas Gramaticais” com os resultados obtidos na resposta ao questionário de percepção dos professores, foi realizada uma análise de cariz qualitativo.

Relativamente às frases do tipo Ativo, percebe-se que estas foram as frases com maior número de acertos, nos diferentes anos de escolaridade, sendo no 4ºano que se obteve a percentagem mais elevada de acertos.

A facilidade de resposta a este tipo de frases vem ao encontro do grau de dificuldade que os professores lhe atribuem. De acordo com os mesmos, as construções frásicas do tipo Ativo são manifestamente as mais acessíveis para os alunos do 1ºCiclo, em termos de dificuldade, estabelecendo-se, assim, neste caso, uma relação direta entre o número de acertos obtidos e o grau de dificuldade que lhe foi atribuído.

Segundo a maioria dos professores inquiridos, é atingido um nível de compreensão muito bom para este tipo de frase ao longo do 1ºCiclo, o que vem novamente ao encontro dos resultados obtidos pelos sujeitos na resposta à prova. Ou seja, a média dos acertos aumenta à medida que se avança no ano de escolaridade.

As frases de Estrutura Clivada são, seguidamente, as frases com maior número de acertos entre as respostas dos sujeitos, à exceção dos alunos do 4ºano, onde é acertada menos vezes. Sabe-se, então, que a média destas construções frásicas não aumenta progressivamente desde o 2ºano até ao 4ºano, ou seja, aumenta do 2º para o 3ºano, mas diminui do 3º para o 4ºano.

A relação entre a facilidade apresentada pelos alunos não é direta com a análise do grau de dificuldade, pelos professores. De acordo com os mesmos, este tipo de frase revela-se mais difícil do que as frases do tipo passivo e das do tipo relativo, colocando, assim, a estrutura clivada numa das frases mais difíceis da prova.

No entanto, quando se relacionam estas informações com o ano em que os professores consideram que esta frase será compreendida com

facilidade, como as frases do tipo ativo, verifica-se ao longo do 3ºano de escolaridade.

Verifica-se assim que existe uma relação pouco estreita entre o número de acertos e o grau de perceção de dificuldade da frase, no entanto, a relação entre o número de acertos e o nível de compreensão da frase revela-se muito mais estreita e proporcional isto porque ambas evoluem no mesmo sentido, num sentido positivo.

As frases do tipo Passivo são as terceiras estruturas gramaticais com maior número de acertos, obtidos pelos sujeitos dos 2º e 3º anos de escolaridade, visto que os alunos do 4ºano revelam um nível de acertos mais baixo.

A relação entre este número de acertos e o grau de dificuldade da mesma construção frásica é um pouco frágil, isto porque, de acordo com a perceção dos professores, este tipo de frase é considerado o segundo mais fácil, pelo que, segundo os mesmos, deveria obter um número de acertos mais considerável.

Relativamente à aquisição de um nível de compreensão elevado para esta estrutura gramatical, os professores consideram que tal se atinge também ao longo do 1ºCiclo (tal como nas construções frásicas anteriores). Isto pressupõe que o número de acertos deveria ser mais elevado, dado que a amostra se encontra a frequentar esse mesmo ciclo e que os alunos que se encontram a terminá-lo deveriam ser os que obtém resultados corretos mais elevado, verificando-se exatamente o contrário.

Nas construções frásicas do tipo Relativo, verifica-se que o número de acertos é o segundo menor, deixando transparecer um grau elevado de dificuldade revelada pelos sujeitos, com exceção dos alunos do 4ºano, em que esta foi uma das frases respondidas com maior número de respostas corretas.

A relação que se estabelece entre este número de respostas corretas e o grau de dificuldade percecionado pelos professores é relativamente próxima, visto que esta se encontra num nível intermédio de dificuldade. No entanto, o número de acertos deveria ser relativamente maior em comparação à dificuldade percecionada.

No que concerne ao nível de compreensão desta estrutura gramatical, a maioria dos professores entende que tal acontece ao longo do 1ºCiclo e tal deverá verificar-se visto que o número de acertos no 4ºano de

escolaridade (ou seja no culminar do ciclo) é significativamente maior.

Por fim, relativamente às frases de Complemento Focalizado, estas surgem como as mais difíceis de todas as construções frásicas apresentadas, em todos os anos de escolaridade. Apesar de, curiosamente, se dever realçar que em toda a amostra apenas dois alunos pertencentes ao 2ºano de escolaridade acertaram por completo este tipo de frases. Tal poderá ser explicado pela existência de capacidades superiores às esperadas para a sua idade nestes alunos ou ainda por razões casuais.

Relativamente ao grau de dificuldade das mesmas, os professores consideram igualmente que este é o tipo de frase mais difícil de compreender para os alunos, apesar da maioria considerar que o nível de compreensão muito bom desta construção frásica é atingido no culminar no 1ºciclo (4ºano) e início do 2ºciclo (5ºano).

Entende-se assim que a relação estabelecida entre o número de acertos e o grau de dificuldade das frases de complemento focalizado é congruente.

Por sua vez, a relação estabelecida entre esse mesmo número de acertos e o ano em que o nível de compreensão desta construção gramatical será atingido não revela coerência visto que o número de acertos deveria evoluir no sentido do término do 1ºciclo e início do 2ºciclo e tal não se verifica. Pelo contrário, os melhores resultados destas frases são obtidos pelos alunos que se encontram ainda no início do 1ºciclo (2ºano).

V – Discussão

Os resultados obtidos revelaram as dificuldades/competências que os alunos apresentam relativamente à compreensão das diferentes construções frásicas que lhes foram apresentadas.

Ao observar os resultados, verifica-se uma acentuada dificuldade dos alunos nas frases de Complemento Focalizado, sendo que esta não é respondida de modo correto pela grande maioria dos sujeitos, não se registando diferenças em função do ano de escolaridade.

Os resultados poderão dever-se, no entanto, a vários aspetos, sendo que tais precisariam ainda ser submetidos a outras análises, por forma a obter conclusões mais precisas. Um primeiro exemplo relaciona-se com a concentração e atenção que os alunos disponibilizaram naquele momento à prova. Esta é uma prova rápida e sucinta e que, portanto, não se revela

cansativa. No entanto, se for realizada após o almoço ou mesmo após o tempo de recreio, os alunos poderão estar mais agitados.

Neste sentido, seria importante que tal fosse realizada sempre ao longo da manhã e de preferência antes da hora de recreio, de modo a manter toda a atenção e concentração focadas na prova. Um outro aspeto prende-se com a inexistência desta estrutura gramatical nos manuais escolares, que são estudados por estas crianças ao longo do 1º ciclo. E é esta hipótese que pretendemos explorar melhor.

Após alguma pesquisa em manuais do 1º ciclo, verificou-se que em nenhum dos textos, gramática ou mesmo fichas e exercícios se verifica o emprego de tal construção frásica. Na realidade, quando consultamos as metas de aprendizagem definidas para o 1º ciclo, no que se refere à Língua Portuguesa e publicadas no sítio online do Ministério da Educação (que podem ser encontradas em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2>), percebe-se que se pretende que um aluno transite para o 2º ciclo com uma capacidade leitora de nível satisfatório, bem como uma boa compreensão dessas mesmas leituras, mesmo que, por vezes, sejam realizadas com acompanhamento e auxílio de um adulto. No fundo, refere-se que tais capacidades deverão estar desde já trabalhadas, sendo posteriormente aprofundadas nos ciclos que se seguem. No entanto, não são referidas quaisquer indicações relacionadas diretamente com a compreensão das diferentes estruturas gramaticais analisadas até ao momento.

Em consulta aos manuais escolares do 1º ciclo e percorrendo assim os livros de estudo destes anos de escolaridade, não se encontra qualquer frase formulada sob a forma de complemento focalizado.

Nos mais diversos textos e frases soltas que constituem os livros, a partir do 2º ano de escolaridade até ao 4º ano, surgem quatro tipos de estruturas gramaticais. Frases como “As ondinhas vinham devagar e faziam cócegas nos pés do menino” (página 14, do Manual do 3º ano), na forma Ativa, “Eu vim agarrada às patas de uma pomba branca” (página 80, do Manual do 2º ano), na forma Passiva, “Eram as vozes de anjos de um CD que a minha mãe comprara de propósito para aquela noite” (página 56, do Manual do 2º ano), na frase de Estrutura Clivada ou, ainda, “Um fio de água nevada que desce entre granitos dos píncaros da serra forma no vale uma lagoa” (página 108, do Manual do 4º ano), que representa a construção

frásica Relativa.

No geral, a maioria das frases pode ser encontrada na forma Ativa e Passiva, sendo que as frases Relativas e de Estrutura Clivada são encontradas em número significativamente menor e as de Complemento Focalizado completamente inexistentes. Este acesso diminuto às diferentes construções frásicas apresenta-se assim como a hipótese mais plausível para as discrepâncias encontradas entre os resultados das frases de Complemento Focalizado e as restantes.

O acesso bem como o treino das diversas estruturas gramaticais não só enriquece o conhecimento dos sujeitos como ainda aumenta a sua capacidade de compreensão leitora. Tal pode afirmar-se visto que os alunos apresentaram resultados positivos nas quatro construções frásicas encontradas nos manuais escolares e resultados frágeis relativamente às frases de Complemento Focalizado.

VI – Conclusões

O presente estudo pretendeu analisar a compreensão de diversas estruturas gramaticais, no primeiro ciclo do ensino básico. Neste sentido, a amostra foi selecionada de acordo com o seu ano de escolaridade (entre o 2º e o 4ºano) e ainda de acordo com a sua idade (entre os 7 e os 12 anos).

Consideramos ainda pertinente salientar que a amostra encontrada pertence à zona periférica de uma grande cidade, pelo que todos os sujeitos frequentam o meio urbano. Neste sentido, seria importante conhecer também o nível de compreensão das mesmas estruturas gramaticais e nas mesmas condições, relativamente aos alunos do meio rural, por forma a analisar eventuais diferenças e semelhanças.

O objetivo desta análise prendia-se assim com a necessidade de selecionar as estruturas gramaticais que deveriam ser utilizadas na bateria que se encontra em aferição, a PROLEC-R.

Através desta investigação, foi possível identificar as dificuldades inerentes a alguns tipos de frase que pretendiam ser compreendidos ao longo deste período escolar. No entanto, parte da dificuldade de compreensão dos alunos pode estar relacionada com o facto de estas mesmas construções frásicas não serem trabalhados no seu quotidiano escolar.

A Escola tem imensas responsabilidades neste domínio, cabendo-lhe um papel de extrema relevância na formação de sujeitos leitores,

competentes e motivados. A sua função é fazer de cada aluno um leitor fluente e que use a leitura para retirar informação, organizar conhecimentos e ainda conseguir retirar prazer desta mesma tarefa (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Neste sentido e em forma de sugestão, seria importante e não menos relevante inserir nos manuais escolares do primeiro ciclo com maior frequência as frases de estrutura clivada e relativas (visto serem as menos frequentes) e iniciar uma inclusão gradual das frases de complemento focalizado que são inexistentes nos manuais escolares e tantas dificuldades suscitam na compreensão dos alunos avaliados. É de realçar que este é um dos tipos de frases mais complexos, pois é utilizado no português europeu mas que de uma forma gradual e consciente deveria ser trabalhada e utilizada com as crianças em idade escolar.

Os Programas de Língua Portuguesa, em especial o do 1º Ciclo do Ensino Básico, consideram a leitura um domínio particular, com objetivos específicos, valorizando a aquisição e aumento de competências neste domínio, a capacidade para compreender e dar sentido ao que se lê, levando assim a uma gradual autonomia (Sousa, 1999).

A importância da aquisição dos processos de compreensão é cada vez mais relevante e deve, desse modo, ser trabalhada, treinada e reconhecida ao longo destes primeiros anos escolares, visto que os mesmos representam a base dos nossos conhecimentos e aprendizagens.

No entanto, deve ser realçado o facto de entre os professores existir um consenso relativamente ao grau de dificuldade que alguns tipos de estruturas gramaticais apresentam para os alunos das escolas, chegando mesmo a afirmar que tais só deverão ser apreendidos em anos posteriores ao primeiro ciclo do ensino básico, como é o caso das frases de complemento focalizado.

Em contrapartida, a compreensão tem-se revelado um processo de aprendizagem progressiva, pelo que se for trabalhada desde cedo irá representar uma mais-valia para os alunos e possivelmente colocar o insucesso escolar em retrocesso.

Ler e sobretudo compreender a informação que se lê é uma tarefa que ajuda os indivíduos não só a aumentar o seu conhecimento e com isso a evoluir ao nível académico, mas também se torna meio de distinção e reconhecimento na sociedade em que vivemos e na qual os alunos

pretendem inserir-se, aquando do seu início no mundo do trabalho.

“A importância do ensino da gramática não se limita à transmissão do saber linguístico por si só, dado que esta competência contribui igualmente para a formação genérica do indivíduo, como há alguns anos se verificava relativamente ao latim ou como ainda hoje em dia se diz da matemática. Efetivamente, o ensino-aprendizagem da gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de abstração que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais.” (Silva, 2008).

Entende-se, assim, que a prova das Estruturas Gramaticais deveria apresentar as frases Ativas, Passivas, Relativas e de Estrutura Clivada ao invés das frases de Complemento Focalizado. Isto porque estas últimas não fazem parte do dia a dia educativo dos sujeitos e como tal interferem no bom desempenho dos mesmos aquando da realização da mesma.

Para além disso, de acordo com os resultados obtidos e apresentados, as frases de Complemento Focalizado não se revelam consistentes, surgindo como demasiado difíceis, visto que é respondida incorretamente na maioria das vezes pela maioria dos alunos. Ou seja, são frases que discriminam negativamente.

Bibliografia

- Adrián, M. H. C. (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editora Sanz y Torres.
- Albuquerque, C. P. (2001). O ensino de estratégias cognitivas a alunos com dificuldades de aprendizagem: Potencialidades e requisitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 5-29.
- Allington, R. (1983). Fluency: the neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36 (6), 556-566
- Barbosa, J. M., Santos, M. J. V., Loureiro, A. P. & Figueiredo, C. (Eds.) (1999). *Gramática e Ensino das Línguas*. Atas do I Colóquio sobre Gramática ed. 1, 1 vol. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Baumann, J. & Stevenson, J. (1986). Identifying types of anaphoric relationships. In J. Irwin (Ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*. (pp. 9-20). Newark, Delaware, International Reading

Association.

- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papyrus Editora.
- Brown, A. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1), 1-4.
- Catalã, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L..
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (2003). *Corlex*. Lisboa.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo: lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (2004). *PROLEC: Bateria de procesos lectores*. 5ªed., TEA Ediciones, Madrid
- Cuetos, F., Rodriguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2009). *Bateria de Evaluacion de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Editorial do Ministério da Educação.
- Ellis, A. W. (1989). *Lecture, écriture et dyslexie*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Festas, M. I. (1994). *Autoavaliação da compreensão da leitura*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Festas, M. I. F., Martins, C.S.P. & Leitão, A. S. G. (2007). *Avaliação da*

Compreensão da Leitura de Palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afásias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa). *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4 (2) (nº especial sobre leitura). Recuperado em 25 de junho, 2012, do <http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/ifestas/ArtigoRevEducTemasProble.pdf>

- Figueira, A. P. C. & Lopes, I. L. (n.d.) (no prelo). *Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para Crianças – Edição Revista PROLEC-R* (versão de investigação, não publicada). Lisboa: CEGOC.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. Dickson (Ed.), *Children's oral communications / skills* (pp. 150-189). New York: Academic Press.
- Fonseca, J. & Mota, A. (2009). *Saltitão: Língua Portuguesa – 2ºano*. Manual Escolar. Vila Nova de Gaia, Edições Gailivro.
- Garcia, J. N. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Language. Lecto- Escritura e Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.
- Glez, J. E., Lopes, M. R & Garcia, S. M. (1991). *Psicopedagogia de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Editorial do Ministério da Educação.
- Hall, W. S. (1991). La comprensión de la lectura. In A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 25-40). Madrid: Ediciones Pirâmide, S.A.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood. New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D. & Johnson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferencial comprehension instruction. *Journal of Reading*, 29 (7), 622-626.
- Johnson, P. (1989). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kintsch, W. (1987). Contributions from cognitive psychology. In R. Tierney, P. Andres & J. Mitchell (Eds.), *Understanding Readers' Understanding* (pp. 5-15). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension an production. *Psychological Review*, 85 (5) 363-394.

- Laurent, J. P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, 48, 71-89.
- Lencastre, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns fatores*. Tese de doutoramento. Não publicada. Porto: Universidade de Psicologia e Ciência da Educação.
- Lencastre, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Gulbenkian.
- Letra, C., Monteiro, J. & Azevedo, M. (2008). *As letrinhas da Carochinha: Língua Portuguesa – 1º ano*. Manual Escolar e Bloco Educativo. Edições Gailivro, Vila Nova de Gaia.
- Long, S., Winograd, P. & Bridge, C. (1989). The effects of reader and text. Characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24 (3), 353-372
- Lopes, A. J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, I. P. & Santos, M. J. V. (2003). "Interdependência e determinação. O estatuto sintático da função sujeito". *Revista Portuguesa de Filologia*, II, 469 – 483.
- Marotto, C. M. (2000). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión el language*. Universidad de Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica. Recuperado em 02 de julho, 2012, do <http://www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf>
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (2011). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Recuperado em 02 de julho, 2012, do <http://metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (2011). *Plano Nacional de Leitura*. Recuperado em 02 de julho, 2012, do <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- O'Shea, L. & Sindelar, P. (1983). The effects of segmenting written discourse on the reading comprehension of low and high - Performance readers. *Reading Research Quarterly*, 18 (4), 458-466.
- Paris, S., Wask, B. & Van der Westhuizen, G. (1987). *Metacognition: A Review of research on metacognition and reading*. Paper presented at the “Annual Meeting of National Reading Conferene”, St. Petersburg, Florida.
- Pearson, D. & Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pereira, C., Borges, I., Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2011). *Pasta Mágica: Língua Portuguesa – 4ºano*. Porto: Manual Escolar. Areal Editores.
- Pereira, I., Teixeira, M. & Viana, F. (2003). *PROCOMLEI: Uma prova de avaliação da compreensão leitora*. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Pereira, M. A. M. (1990). *Contributo para um estudo Psicolinguístico da Dislexia-Disortografia*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Peters, E. & Levin, J. (1986). Effects of a mnemonic imagery strategy on good and poor readers' prose recall. *Reading Research Quarterly*, 21 (2), 179-193.
- Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. In A. Puente (Comp.), *Comprensión de la Lectura y acción docente* (pp. 73-110). Madrid: Ediciones Piramide S. A.
- Rebello, J. A. S. (1991). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 02 de julho, 2012, do <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>
- Richgels, D., McGee, L., Lomasc, R. & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22 (2), 177-197.
- Roque, E. (2011). *A Prolec-r (Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para crianças)*. Contributo para a sua adaptação para a

população portuguesa. Estudo exploratório, com crianças do 5º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In D. La Berge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp.265-303). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samuels S. J. & Kamil, M. L. (1984). Models of the reading process. In P. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 212-221). New York: Longman.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Madrid: Santillana.
- Sánchez, P. A. & Jiménez, M. S. R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil.* Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes.* Coimbra: Quarteto.
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita. In M. Santos & A. Navas, *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática.* (pp. 1-26). Barueri: Manole.
- Semedo, S. (2011). *A Prolec-r (Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para crianças).* Estudo exploratório, com crianças do 4º e 5º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão dos textos.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Editorial do Ministério da Educação.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C.V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino

- aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 89-106. Porto: ESEPF.
- Silva, C. V. & Monteiro, M. L. (2010). *Júnior: Língua Portuguesa – 3ºano*. Manual Escolar. Texto Editores, Lisboa.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda. (3ªed.).
- Soares, M. B. (1991). *Alfabetização no Brasil – o estudo do conhecimento*. Brasília: Inep/Reduc.
- Solé, I. (2001). *Estratégias de leitura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S.L.
- Sousa, C. (1999). *A Língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. E. S. (1999). A Formação de leitores – o contributo do manual escolar – um olhar através de um manual de Língua Portuguesa do 1º C. E. B. In R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva & M. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp.507-513). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Spear - Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward interactive - compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 668-677.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Editorial do Ministério da Educação.

Williams, J. (1986). Research and instructional development on main idea skills. In J. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension*. (pp. 73-95). Newark, Delaware: International Reading Association.

Anexos

Anexo I – Carta de autorização para a instituição

Anexo II – Carta de autorização para os encarregados de educação

Anexo III – Caracterização da amostra e resultados do 2ºano

Anexo IV – Caracterização da amostra e resultados do 3ºano

Anexo V – Caracterização da amostra e resultados do 4ºano

Anexo VI – Caracterização da amostra e resultados gerais

Anexo VII – Caracterização da amostra e resultados dos professores

Anexo VIII – Questionário Sócio-Demográfico

Anexo IX – Questionário da perceção dos professores

Anexo I

Coimbra, Dezembro 2011

Assunto: Aplicação de uma prova de estruturas gramaticais, da bateria de avaliação dos processos de leitura, a crianças dos 7-12 anos – PROLEC-R (edição revista) (Cegoc, editora)

Ex. mo Sr(a) Diretor(a)

Sabemos quanto é importante saber ler, ter competências para realizar esta complexa tarefa e, igualmente, quanto é importante os educadores disporem de instrumentos fidedignos para avaliar e diagnosticar os processos implicados nesta atividade.

É, também, sobejamente, conhecida a falta de instrumentos validados para a população portuguesa, de forma genérica, e, especialmente, nesta área tão importante da aprendizagem.

Neste sentido, uma equipa composta, maioritariamente, por docentes e investigadores da Universidade de Coimbra, das Faculdades de Psicologia e de Letras, propõe adaptar uma bateria de avaliação dos processos de leitura, vocacionada para crianças dos 1º e 2º ciclos do ensino básico (7-12 anos de idade), a PROLEC-R, da editora Cegoc.

A adaptação e aferição deste instrumento requer a elaboração de normas, a partir de grupos representativos da população portuguesa. No âmbito do projeto de adaptação da Bateria Prolec-r, necessitamos incluir na nossa amostra crianças de várias regiões do País, desde o Norte ao Sul, e Ilhas, incluindo as regiões do litoral e do interior. É neste contexto que vimos solicitar a colaboração de V. Ex^a.

- A Prolec-r é um instrumento mundialmente conhecido pela sua utilidade na avaliação dos processos de leitura em crianças, com estudos de adaptação em outros países, de origem espanhola, que é composta por diversas provas, avaliando quatro domínios importantes: Reconhecimento de letras; Processos léxicos, processos sintáticos e ainda processos semânticos.

Por todas as razões aventadas, vimos solicitar a V. Ex^a autorização para aplicar uma prova da referida bateria a uma amostra de crianças, da instituição que dirige. A prova pertence ao domínio dos processos sintáticos e é de cariz individual, tendo uma

duração de, aproximadamente, 10 minutos, sob a orientação de um psicólogo, convenientemente formado para o efeito. A prova em questão é constituída por 20 itens, sendo que correspondem a cinco tipos de frase diferentes. A execução da prova consiste na leitura autónoma da frase e na correspondência da mesma com a imagem que a traduz.

Por forma a avaliar de uma forma correta a dificuldade dos tipos de frase que serão apresentados, solicitamos também a resposta por parte dos professores disponíveis, a um questionário sobre o grau de dificuldade, assim como da perceção da frequência destas estruturas gramaticais nos manuais escolares e na oralidade.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses das crianças e a respeitar a programação de atividades estipuladas pelos professores, sempre que a situação o exija. Será, sempre, realizada uma solicitação formal de autorização aos encarregados de educação de cada criança.

Os resultados individuais são absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Para dar seguimento ao presente projeto, muito nos agradaria poder contar com a V. colaboração e agradeceríamos uma resposta o mais breve que vos seja possível.

Antecipadamente, gratas pela colaboração de V. Ex^{as}, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Ana Paula Couceiro Figueira
(Docente da Faculdade de Psicologia, UC)

Anexo II



Consentimento Informado

Assunto: Pedido de Autorização

Exmo. Encarregado de Educação,

O meu nome é Tânia Filipa Mendes Simões e sou aluna do 5º ano do Curso de Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pretendo elaborar, no âmbito da minha tese de mestrado, um trabalho de investigação que consiste na resposta do vosso filho a uma pequena prova de língua portuguesa. Assim, e de acordo com os objetivos a atingir, pretende-se apenas que o seu filho faça corresponder uma determinada frase à sua imagem correspondente, num total de 20 frases e imagens. Esta tarefa pretende avaliar a compreensão de diferentes estruturas gramaticais apresentadas, por forma a comparar com a perceção do grau de dificuldade, pelos professores. Neste sentido, venho por este meio solicitar a V. Exas. autorização para a aplicação da prova ao seu educando, no período letivo, visto que o/a professor/a se mostrou disponível em colaborar no projeto acima referido. Desde já informo que a confidencialidade e a privacidade dos resultados obtidos serão asseguradas pelo anonimato da identificação das crianças. A organização da atividade será realizada em tempo útil por contato direto com as crianças.

Grata pela vossa disponibilidade e certa que esta solicitação merecerá por parte de vossas Exas. toda a atenção,

Os meus melhores cumprimentos,

Tânia Filipa Mendes Simões

O/A Encarregado/a de educação,

Data

Anexo III

Frequencies

Statistics

		ano_escolaridade	Idade	n°_reprovações	rend_escolar	motivacao_leitura
N	Valid	103	103	103	103	103
	Missing	0	0	0	0	0
	Mean	5,00	7,22	,04	3,25	,98
	Median	5,00	7,00	,00	3,00	1,00
	Minimum	5	7	0	1	0
	Maximum	5	9	1	4	1

Statistics

		Tipos_livros	áreas_preferidas	áreas_menos_inte resse	EG_1A	EG_2A	EG_3CF
N	Valid	103	103	103	103	103	103
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	3,17	4,39	5,69	,79	,92	,04
	Median	2,00	5,00	6,00	1,00	1,00	,00
	Minimum	1	1	3	0	0	0
	Maximum	18	7	7	1	1	1

Statistics

		EG_4P	EG_5EC	EG_6R	EG_7CF	EG_8EC	EG_9P	EG_10R
N	Valid	103	103	103	103	103	103	103
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	,77	,86	,72	,14	,71	,82	,86
	Median	1,00	1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
	Minimum	0	0	0	0	0	0	0
	Maximum	1	1	1	1	1	1	1

Statistics

		EG_11A	EG_12R	EG_13CF	EG_14P	EG_15EC	EG_16A
N	Valid	103	103	103	103	103	103
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	,93	,76	,20	,88	,90	,94
	Median	1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
	Minimum	0	0	0	0	0	0
	Maximum	1	1	1	1	1	1

Statistics

		EG_17EC	EG_18P	EG_19R	EG_20CF	EG_acertos_total_E G	EG_acertos_eclivad a_EC
N	Valid	103	103	103	103	103	103
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	,92	,82	,89	,27	14,15	3,40
	Median	1,00	1,00	1,00	,00	14,00	4,00

Minimum	0	0	0	0	7	1
Maximum	1	1	1	1	19	4

Statistics

		EG_acertos_activas_A	EG_acertos_passivas_P	EG_acertos_relativas_R	EG_acertos_cfocalizado_CF
N	Valid	103	103	103	103
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,58	3,29	3,23	,64
Median		4,00	4,00	3,00	,00
Minimum		1	1	0	0
Maximum		4	4	4	3

Frequency Table

ano_escolaridade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2ºano	103	100,0	100,0	100,0

idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	81	78,6	78,6	78,6
	8	21	20,4	20,4	99,0
	9	1	1,0	1,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

nº_reprovações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	99	96,1	96,1	96,1
	1	4	3,9	3,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

rendimento_escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fraco	3	2,9	2,9	2,9
	Médio	13	12,6	12,6	15,5
	Bom	42	40,8	40,8	56,3
	Muito Bom	45	43,7	43,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

motivacao_leitura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	2	1,9	1,9	1,9
	Sim	101	98,1	98,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Tipos_livros

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Aventuras	14	13,6	13,6	13,6
Contos infantis	62	60,2	60,2	73,8
Fantasia	7	6,8	6,8	80,6
Informativos	7	6,8	6,8	87,4
Todos	1	1,0	1,0	88,3
Aventuras & Contos Infantis	1	1,0	1,0	89,3
Banda Desenhada	1	1,0	1,0	90,3
Contos Infantis & Informativos	3	2,9	2,9	93,2
Nenhum	2	1,9	1,9	95,1
Poesia & Contos Infantis	2	1,9	1,9	97,1
Fábulas & Aventuras	1	1,0	1,0	98,1
Contos Infantis & Fantasia	2	1,9	1,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	

áreas_escolares_preferidas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Matemática & Língua Portuguesa	9	8,7	8,7	8,7
Matemática & Estudo do Meio	11	10,7	10,7	19,4
Língua Portuguesa & Estudo do Meio	3	2,9	2,9	22,3
Língua Portuguesa	18	17,5	17,5	39,8
Matemática	42	40,8	40,8	80,6
Estudo do Meio	10	9,7	9,7	90,3
Todas	10	9,7	9,7	100,0
Total	103	100,0	100,0	

áreas_escolares_menos_interesse

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Língua Portuguesa & Estudo do Meio	1	1,0	1,0	1,0
Matemática	16	15,5	15,5	16,5
Língua Portuguesa	31	30,1	30,1	46,6
Estudo do Meio	21	20,4	20,4	67,0
Nenhuma	34	33,0	33,0	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_1A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	22	21,4	21,4	21,4
1	81	78,6	78,6	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_2A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	8	7,8	7,8	7,8
1	95	92,2	92,2	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_3CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	99	96,1	96,1	96,1
1	4	3,9	3,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_4P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	24	23,3	23,3	23,3
1	79	76,7	76,7	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_5EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	14	13,6	13,6	13,6
1	89	86,4	86,4	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_6R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	29	28,2	28,2	28,2
1	74	71,8	71,8	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_7CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	89	86,4	86,4	86,4
1	14	13,6	13,6	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_8EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	30	29,1	29,1	29,1
1	73	70,9	70,9	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_9P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	19	18,4	18,4	18,4

	1	84	81,6	81,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_10R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	14	13,6	13,6	13,6
	1	89	86,4	86,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_11A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	6,8	6,8	6,8
	1	96	93,2	93,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_12R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	25	24,3	24,3	24,3
	1	78	75,7	75,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_13CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	82	79,6	79,6	79,6
	1	21	20,4	20,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_14P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	11,7	11,7	11,7
	1	91	88,3	88,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_15EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	9,7	9,7	9,7
	1	93	90,3	90,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_16A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	5,8	5,8	5,8
	1	97	94,2	94,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_17EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	8	7,8	7,8	7,8
1	95	92,2	92,2	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_18P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	19	18,4	18,4	18,4
1	84	81,6	81,6	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_19R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	11	10,7	10,7	10,7
1	92	89,3	89,3	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_20CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	75	72,8	72,8	72,8
1	28	27,2	27,2	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_acertos_total_EG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	1	1,0	1,0	1,0
9	2	1,9	1,9	2,9
10	1	1,0	1,0	3,9
11	4	3,9	3,9	7,8
12	13	12,6	12,6	20,4
13	8	7,8	7,8	28,2
14	26	25,2	25,2	53,4
15	19	18,4	18,4	71,8
16	26	25,2	25,2	97,1
17	2	1,9	1,9	99,0
19	1	1,0	1,0	100,0
Total	103	100,0	100,0	

EG_acertos_eclivada_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,9	2,9	2,9
2	7	6,8	6,8	9,7
3	39	37,9	37,9	47,6

	4	54	52,4	52,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_acertos_activas_A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,9	1,9	1,9
	2	5	4,9	4,9	6,8
	3	27	26,2	26,2	33,0
	4	69	67,0	67,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

EG_acertos_passivas_P

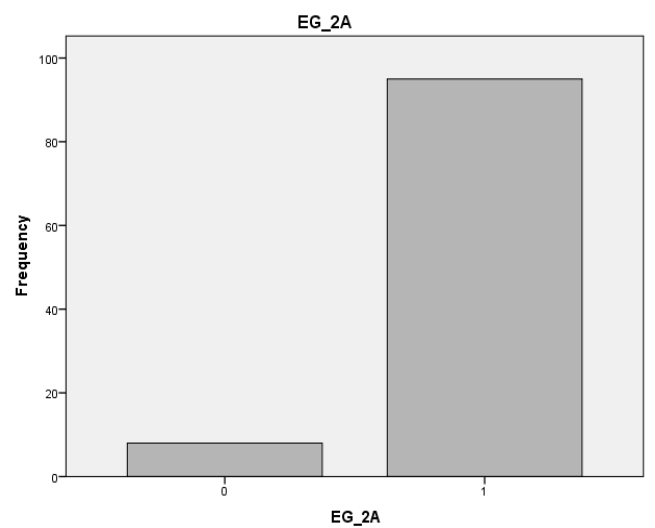
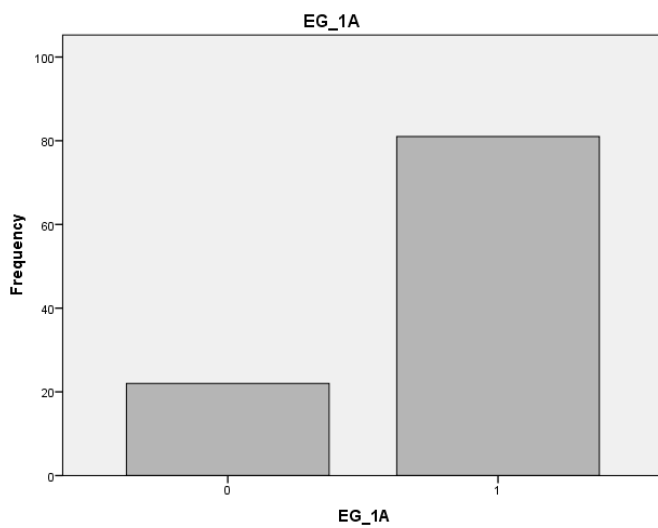
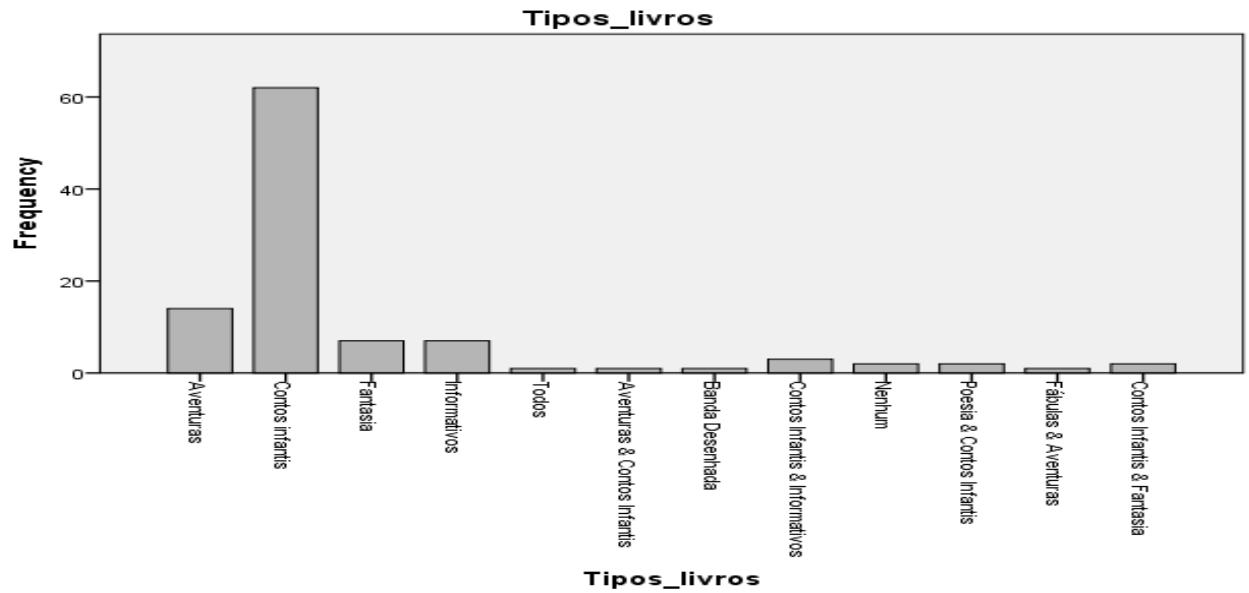
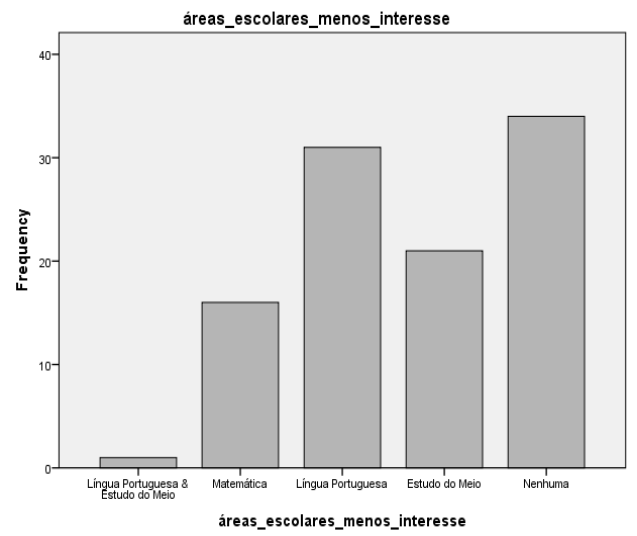
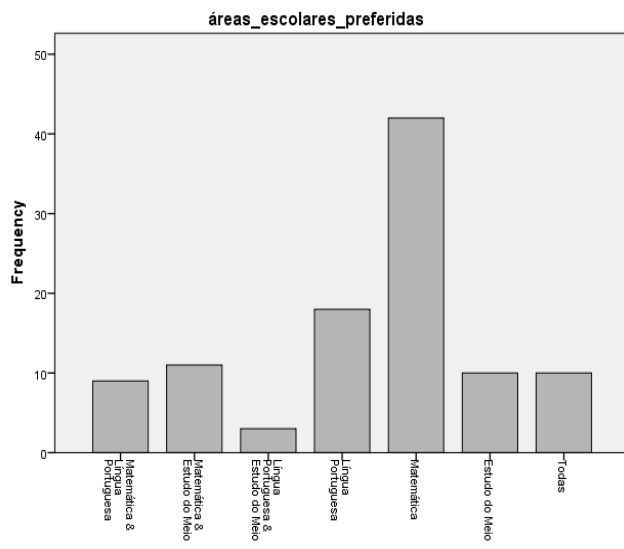
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	4,9	4,9	4,9
	2	13	12,6	12,6	17,5
	3	32	31,1	31,1	48,5
	4	53	51,5	51,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

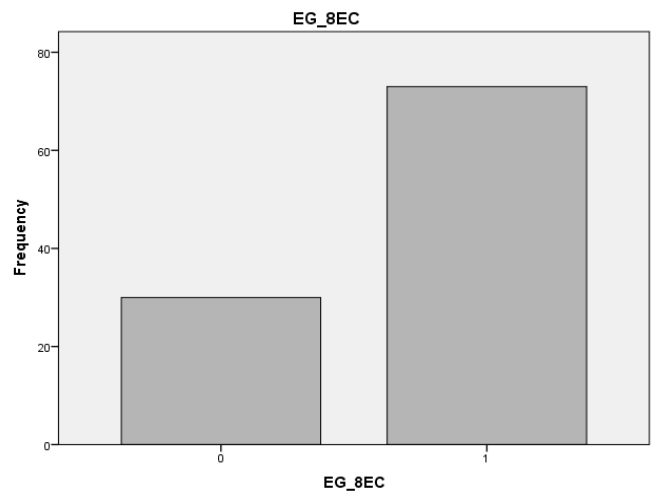
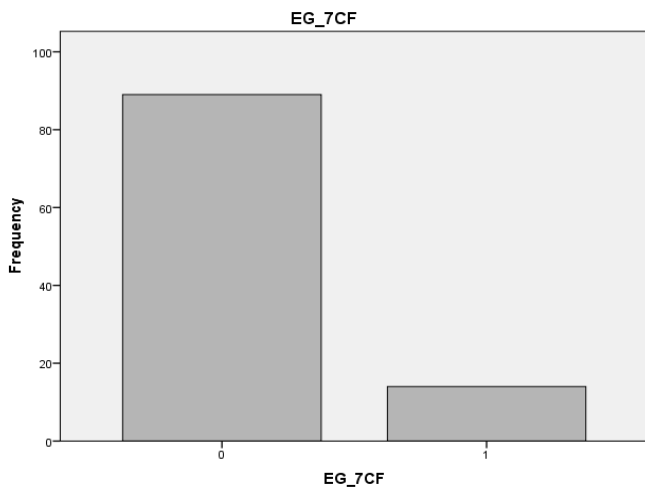
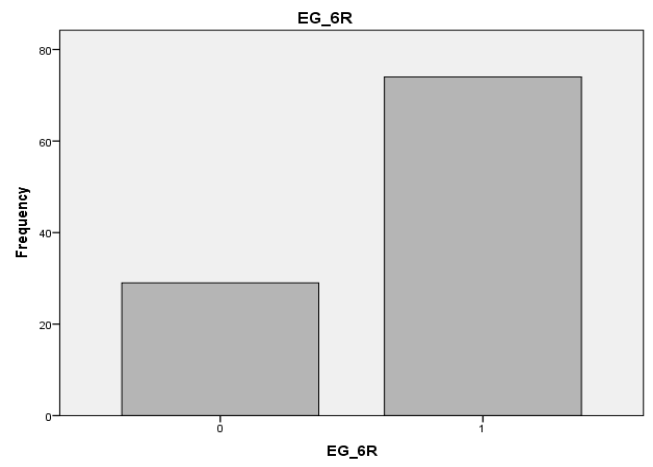
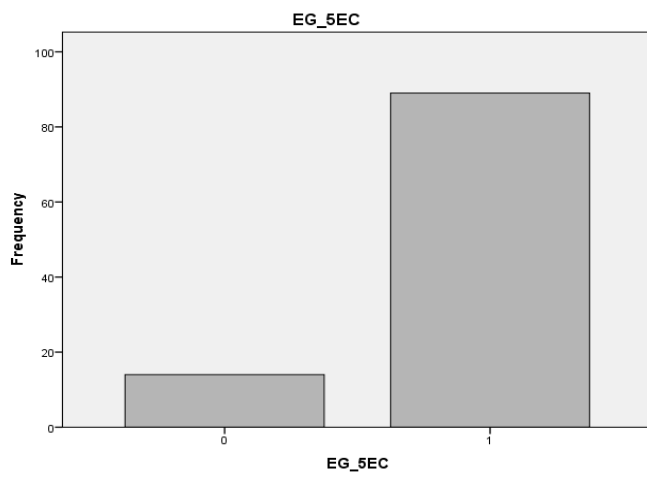
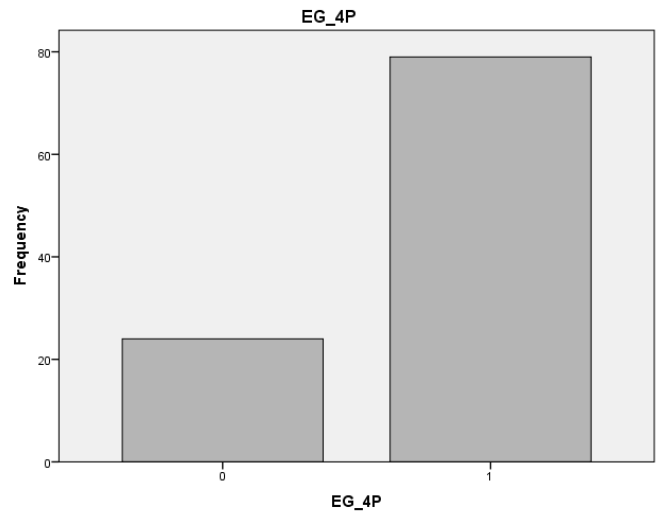
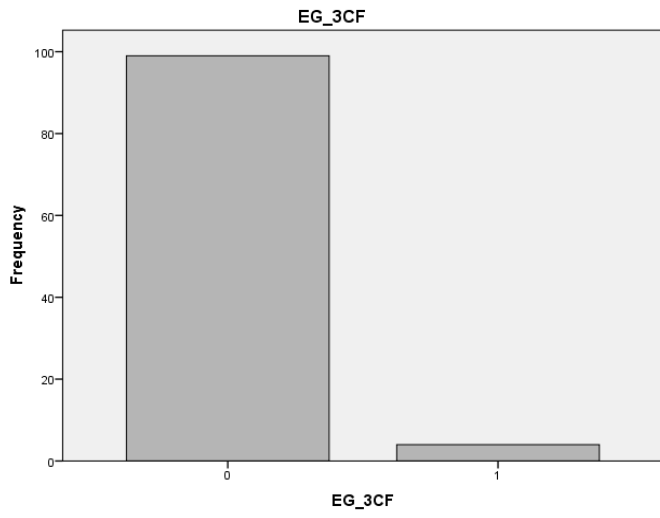
EG_acertos_relativas_R

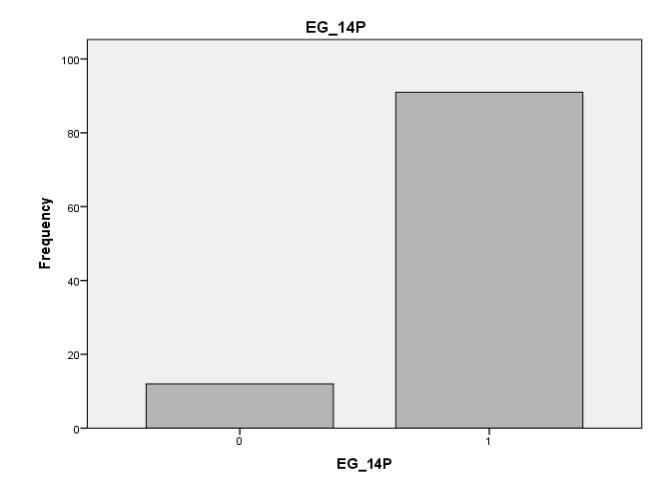
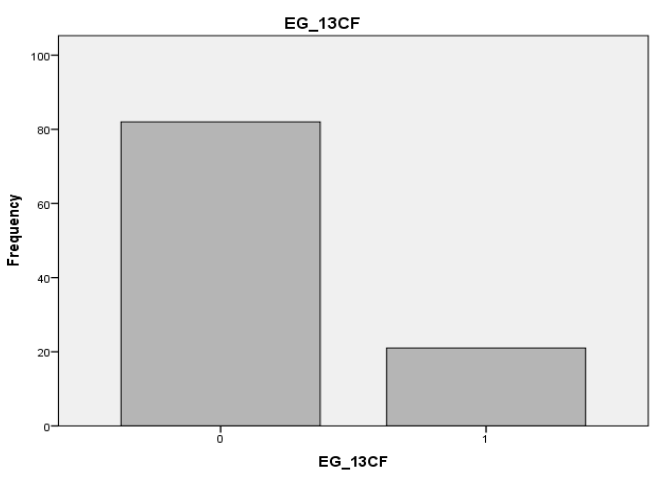
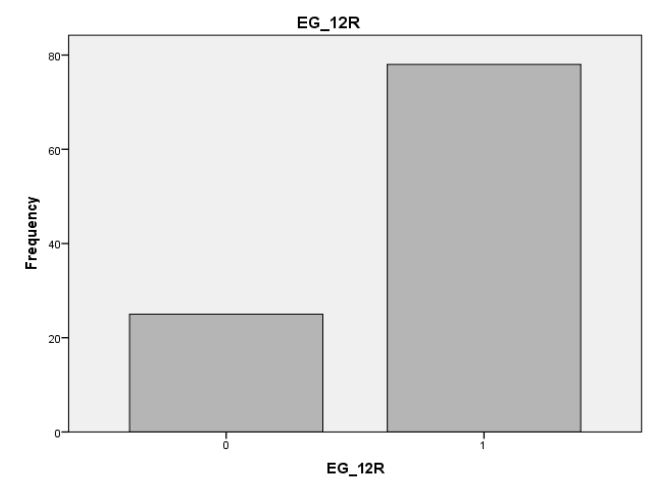
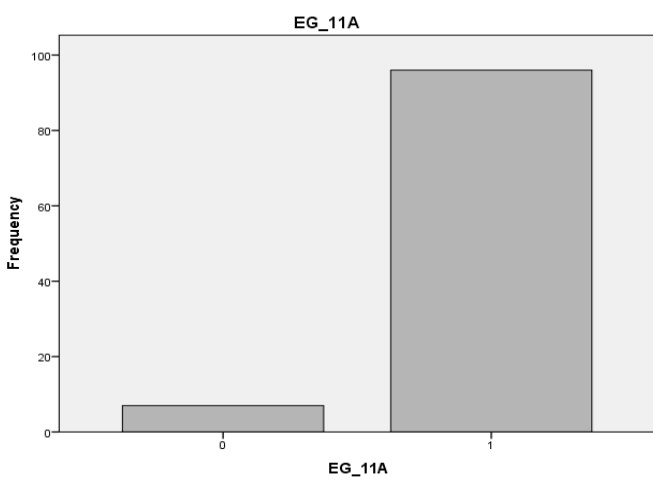
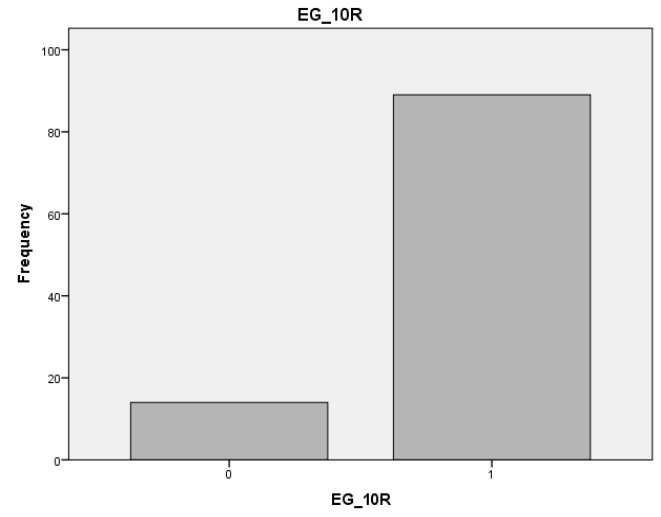
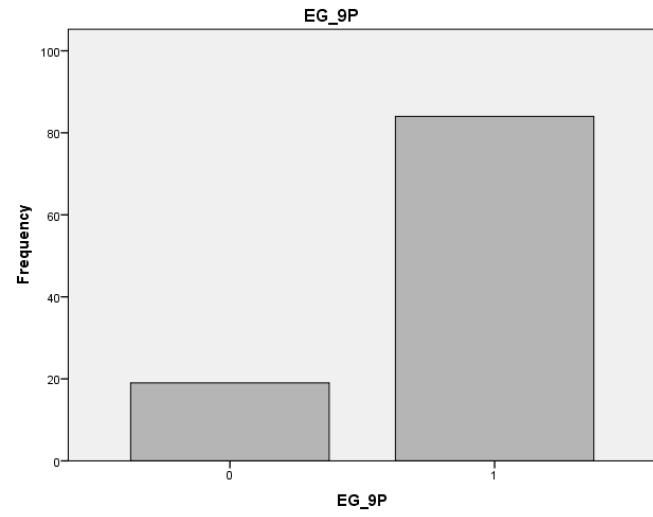
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,0	1,0	1,0
	1	1	1,0	1,0	1,9
	2	18	17,5	17,5	19,4
	3	36	35,0	35,0	54,4
	4	47	45,6	45,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

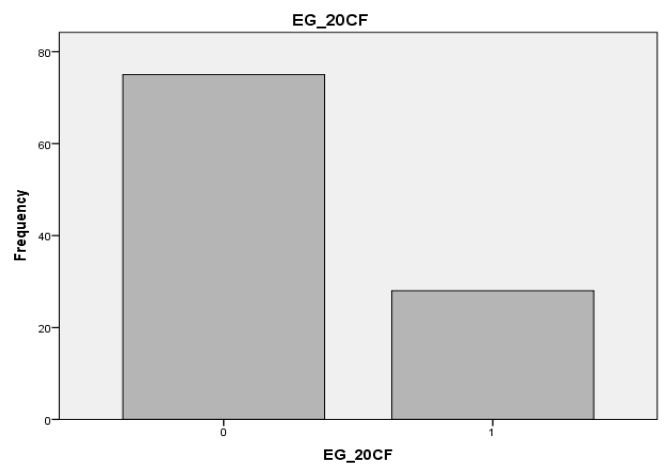
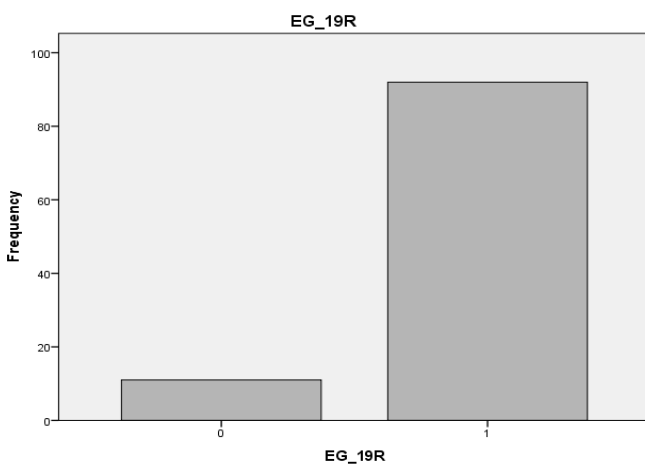
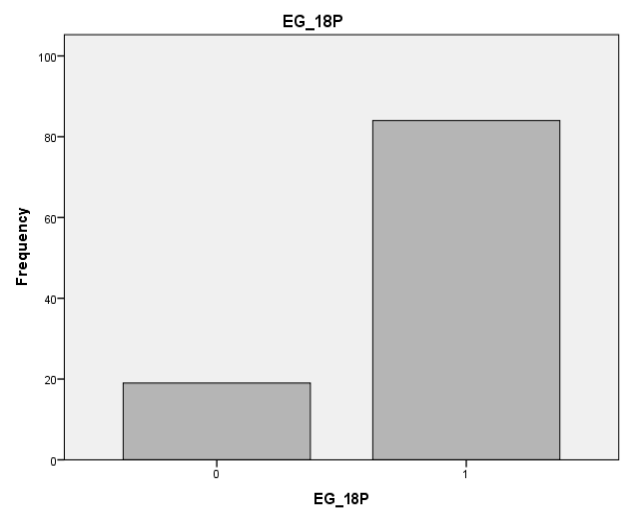
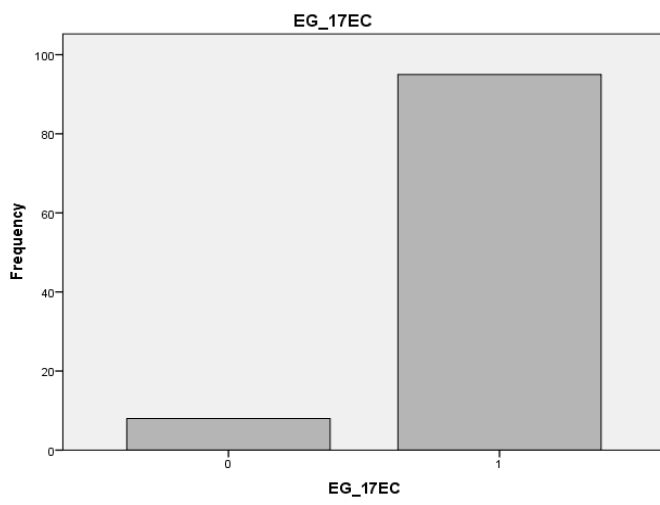
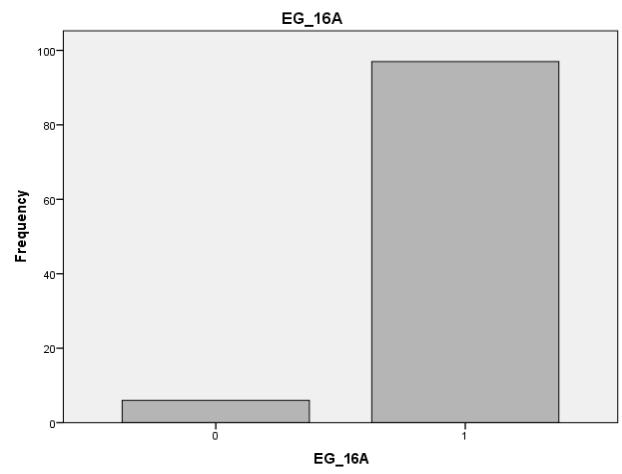
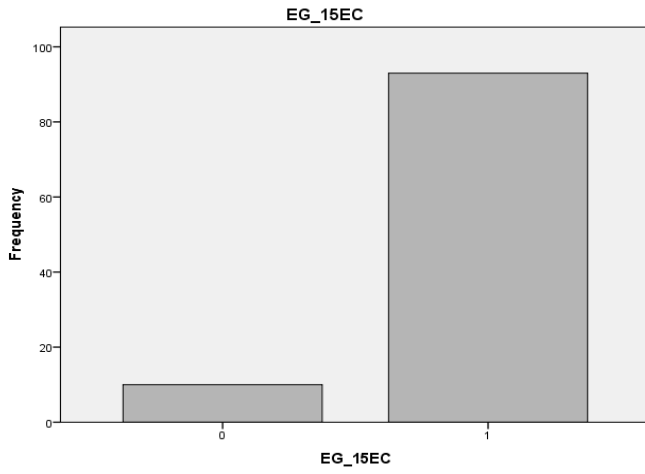
EG_acertos_cfocalizado_CF

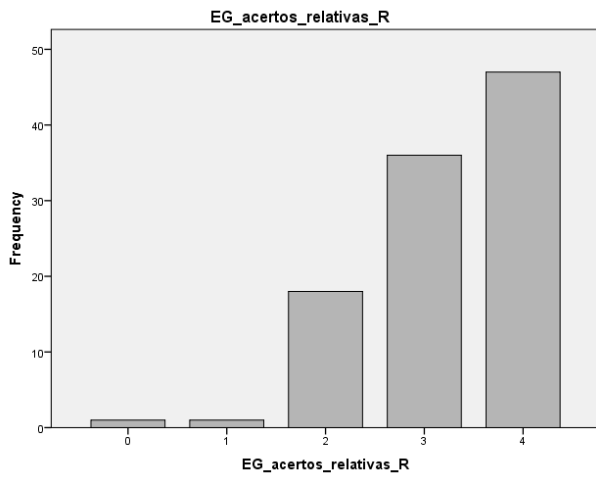
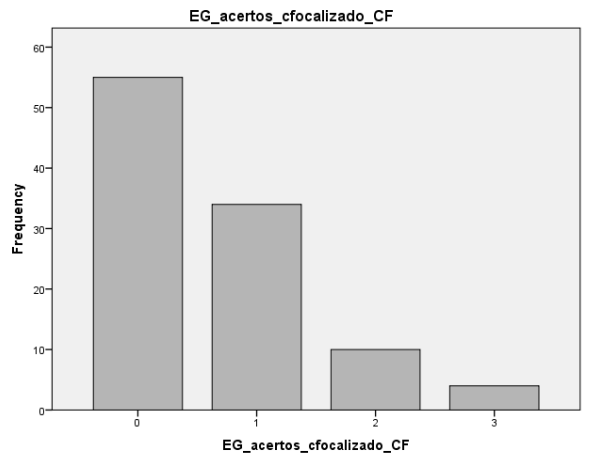
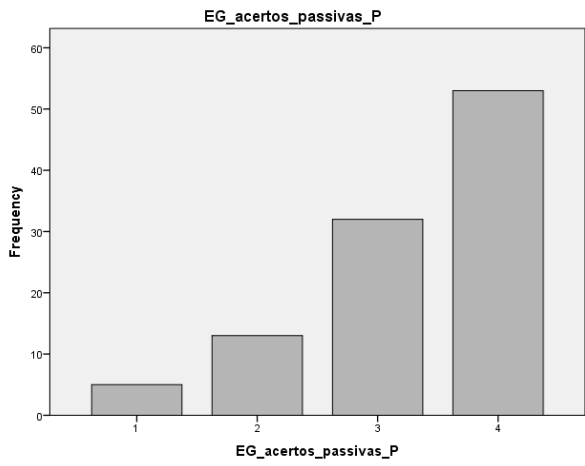
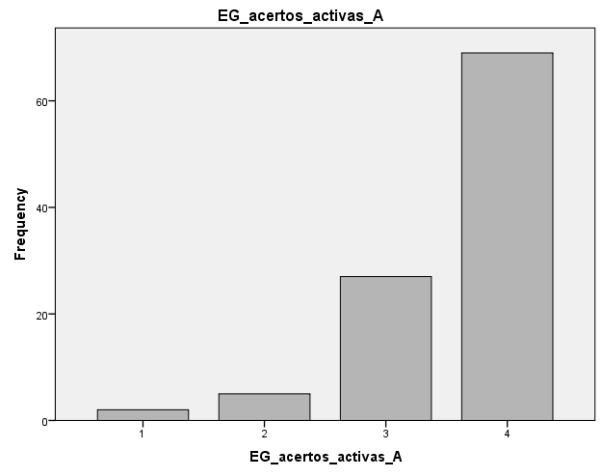
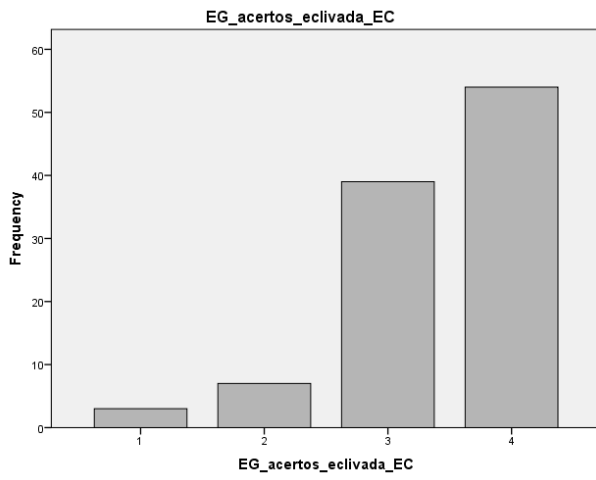
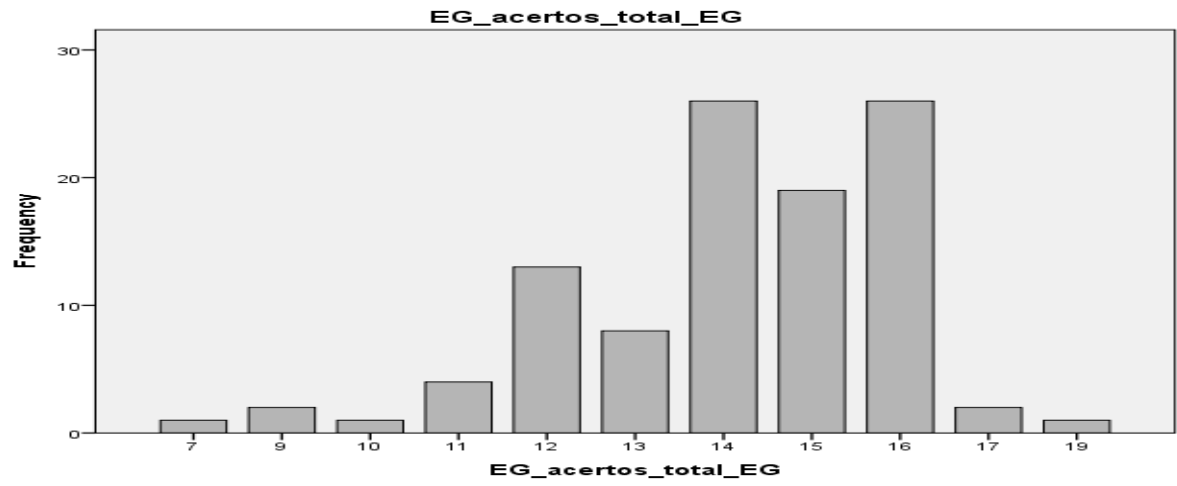
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	55	53,4	53,4	53,4
	1	34	33,0	33,0	86,4
	2	10	9,7	9,7	96,1
	3	4	3,9	3,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	











Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
idade	103	7	9	744	7,22	,441
gênero	103	1	2	151	1,47	,501
ano_escolaridade	103	5	5	515	5,00	,000
nº_reprovações	103	0	1	4	,04	,194
áreas_escolares_preferidas	103	1	7	452	4,39	1,670
áreas_escolares_menos_interesse	103	3	7	586	5,69	1,120
rendimento_escolar	103	1	4	335	3,25	,789
motivacao_leitura	103	0	1	101	,98	,139
Tipos_livros	103	1	18	326	3,17	3,269
Valid N (listwise)	103					

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
EG_1A	103	0	1	81	,79	,412
EG_2A	103	0	1	95	,92	,269
EG_3CF	103	0	1	4	,04	,194
EG_4P	103	0	1	79	,77	,425
EG_5EC	103	0	1	89	,86	,344
EG_6R	103	0	1	74	,72	,452
EG_7CF	103	0	1	14	,14	,344
EG_8EC	103	0	1	73	,71	,457
EG_9P	103	0	1	84	,82	,390
EG_10R	103	0	1	89	,86	,344
EG_11A	103	0	1	96	,93	,253
EG_12R	103	0	1	78	,76	,431
EG_13CF	103	0	1	21	,20	,405
EG_14P	103	0	1	91	,88	,322
EG_15EC	103	0	1	93	,90	,298
EG_16A	103	0	1	97	,94	,235
EG_17EC	103	0	1	95	,92	,269
EG_18P	103	0	1	84	,82	,390
EG_19R	103	0	1	92	,89	,310
EG_20CF	103	0	1	28	,27	,447
EG_acertos_total_EG	103	7	19	1457	14,15	1,917
EG_acertos_eclivada_EC	103	1	4	350	3,40	,745
EG_acertos_activas_A	103	1	4	369	3,58	,679
EG_acertos_passivas_P	103	1	4	339	3,29	,870
EG_acertos_relativas_R	103	0	4	333	3,23	,843
EG_acertos_cfocalizado_CF	103	0	3	66	,64	,815
Valid N (listwise)	103					

Anexo IV

Frequencies

Statistics

		ano_escolaridade	idade	nº_reprovações	rendimento_escolar	motivacao_leitura
N	Valid	117	117	117	117	117
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		4,00	8,27	,11	3,08	,97
Median		4,00	8,00	,00	3,00	1,00
Minimum		4	8	0	2	0
Maximum		4	10	1	4	1

Statistics

		Tipos_livros	áreas_preferidas	área_menos_interesse	EG_1A	EG_2A	EG_3CF
N	Valid	117	117	117	117	117	117
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4,06	4,41	5,09	,82	,94	,00
Median		2,00	5,00	5,00	1,00	1,00	,00
Minimum		1	1	1	0	0	0
Maximum		24	7	7	1	1	0

Statistics

		EG_4P	EG_5EC	EG_6R	EG_7CF	EG_8EC	EG_9P	EG_10R
N	Valid	117	117	117	117	117	117	117
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		,89	,91	,73	,09	,81	,91	,91
Median		1,00	1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
Minimum		0	0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	1	1	1	1	1

Statistics

		EG_11A	EG_12R	EG_13CF	EG_14P	EG_15EC	EG_16A
N	Valid	117	117	117	117	117	117
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,94	,86	,20	,85	,97	,94
Median		1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	1	1	1	1

Statistics

		EG_17EC	EG_18P	EG_19R	EG_20CF	EG_acertos_total_EG	EG_acertos_eclivada_EC
N	Valid	117	117	117	117	117	117
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,97	,91	,97	,22	14,84	3,66

Median	1,00	1,00	1,00	,00	15,00	4,00
Minimum	0	0	0	0	10	2
Maximum	1	1	1	1	18	4

Statistics

	EG_acertos_activas _A	EG_acertos_passiva s_P	EG_acertos_relativa s_R	EG_acertos_cfocaliz ado_CF
N Valid	117	117	117	117
Missing	0	0	0	0
Mean	3,64	3,57	3,47	,50
Median	4,00	4,00	4,00	,00
Minimum	1	1	1	0
Maximum	4	4	4	3

Frequency Table

ano_escolaridade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3ºano	117	100,0	100,0	100,0

idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 8	86	73,5	73,5	73,5
9	30	25,6	25,6	99,1
10	1	,9	,9	100,0
Total	117	100,0	100,0	

nº_reprovações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	104	88,9	88,9	88,9
1	13	11,1	11,1	100,0
Total	117	100,0	100,0	

rendimento_escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Médio	24	20,5	20,5	20,5
Bom	60	51,3	51,3	71,8
Muito Bom	33	28,2	28,2	100,0
Total	117	100,0	100,0	

motivacao_leitura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	4	3,4	3,4	3,4
Sim	113	96,6	96,6	100,0

Total	117	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Tipos_livros

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Aventuras	37	31,6	31,6	31,6
Contos infantis	42	35,9	35,9	67,5
Fantasia	5	4,3	4,3	71,8
Informativos	8	6,8	6,8	78,6
Todos	3	2,6	2,6	81,2
Aventuras & Contos Infantis	2	1,7	1,7	82,9
Banda Desenhada	5	4,3	4,3	87,2
Aventuras & Banda Desenhada	1	,9	,9	88,0
Contos Infantis & Informativos	1	,9	,9	88,9
Nenhum	4	3,4	3,4	92,3
Contos Infantis & Fantasia	1	,9	,9	93,2
Aventuras & Informativos	1	,9	,9	94,0
Banda Desenhada & Informativos	1	,9	,9	94,9
Banda Desenhada & Contos Infantis	4	3,4	3,4	98,3
Travalínguas	1	,9	,9	99,1
Poesia & Fantasia	1	,9	,9	100,0
Total	117	100,0	100,0	

áreas_escolares_preferidas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Matemática & Língua Portuguesa	7	6,0	6,0	6,0
Matemática & Estudo do Meio	16	13,7	13,7	19,7
Língua Portuguesa & Estudo do Meio	12	10,3	10,3	29,9
Língua Portuguesa	14	12,0	12,0	41,9
Matemática	29	24,8	24,8	66,7
Estudo do Meio	33	28,2	28,2	94,9
Todas	6	5,1	5,1	100,0
Total	117	100,0	100,0	

áreas_escolares_menos_interesse

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Matemática & Estudo do Meio	1	,9	,9	,9
Língua Portuguesa & Estudo do Meio	1	,9	,9	1,7
Matemática	35	29,9	29,9	31,6
Língua Portuguesa	44	37,6	37,6	69,2

Estudo do Meio	20	17,1	17,1	86,3
Nenhuma	16	13,7	13,7	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_1A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	21	17,9	17,9	17,9
1	96	82,1	82,1	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_2A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	7	6,0	6,0	6,0
1	110	94,0	94,0	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_3CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	117	100,0	100,0	100,0

EG_4P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	13	11,1	11,1	11,1
1	104	88,9	88,9	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_5EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	11	9,4	9,4	9,4
1	106	90,6	90,6	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_6R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	32	27,4	27,4	27,4
1	85	72,6	72,6	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_7CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	106	90,6	90,6	90,6
1	11	9,4	9,4	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_8EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	22	18,8	18,8	18,8
	1	95	81,2	81,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_9P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	11	9,4	9,4	9,4
	1	106	90,6	90,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_10R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	8,5	8,5	8,5
	1	107	91,5	91,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_11A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	6,0	6,0	6,0
	1	110	94,0	94,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_12R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	16	13,7	13,7	13,7
	1	101	86,3	86,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_13CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	94	80,3	80,3	80,3
	1	23	19,7	19,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_14P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	18	15,4	15,4	15,4
	1	99	84,6	84,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_15EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	3,4	3,4	3,4
	1	113	96,6	96,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_16A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	6,0	6,0	6,0
	1	110	94,0	94,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_17EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,6	2,6	2,6
	1	114	97,4	97,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_18P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	8,5	8,5	8,5
	1	107	91,5	91,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_19R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	3,4	3,4	3,4
	1	113	96,6	96,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_20CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	91	77,8	77,8	77,8
	1	26	22,2	22,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

EG_acertos_total_EG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10	3	2,6	2,6	2,6
	11	2	1,7	1,7	4,3
	12	7	6,0	6,0	10,3
	13	9	7,7	7,7	17,9
	14	15	12,8	12,8	30,8

15	38	32,5	32,5	63,2
16	29	24,8	24,8	88,0
17	13	11,1	11,1	99,1
18	1	,9	,9	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_acertos_eclivada_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	7	6,0	6,0	6,0
3	26	22,2	22,2	28,2
4	84	71,8	71,8	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,6	2,6	2,6
2	3	2,6	2,6	5,1
3	27	23,1	23,1	28,2
4	84	71,8	71,8	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,7	1,7	1,7
2	9	7,7	7,7	9,4
3	26	22,2	22,2	31,6
4	80	68,4	68,4	100,0
Total	117	100,0	100,0	

EG_acertos_relativas_R

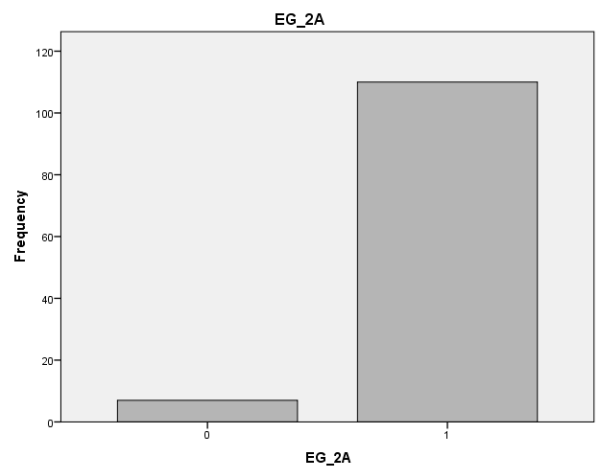
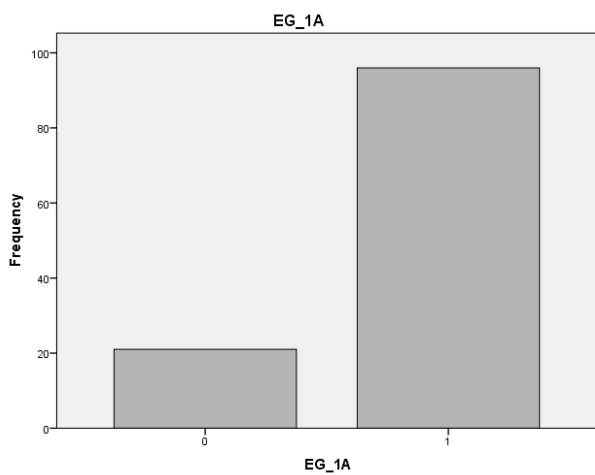
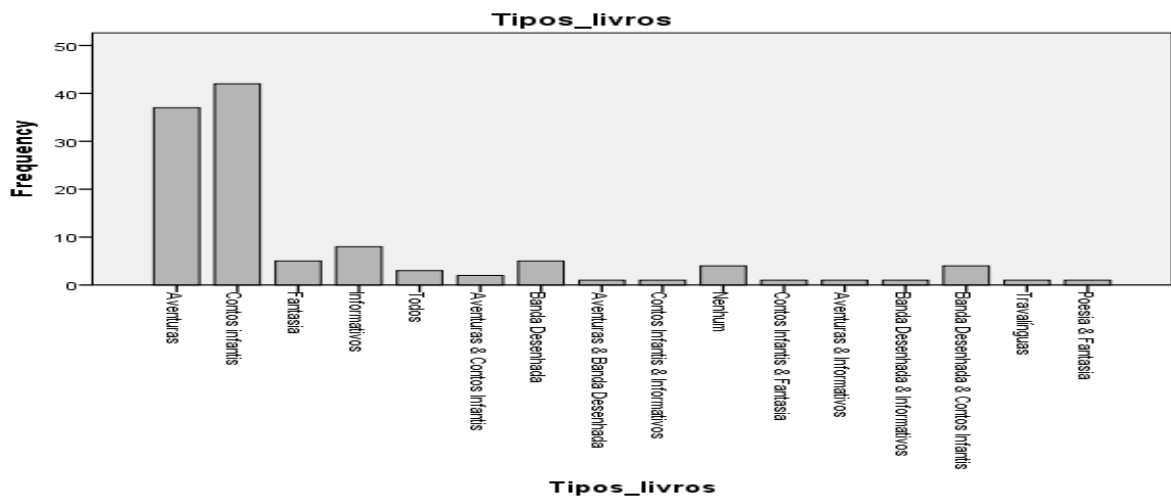
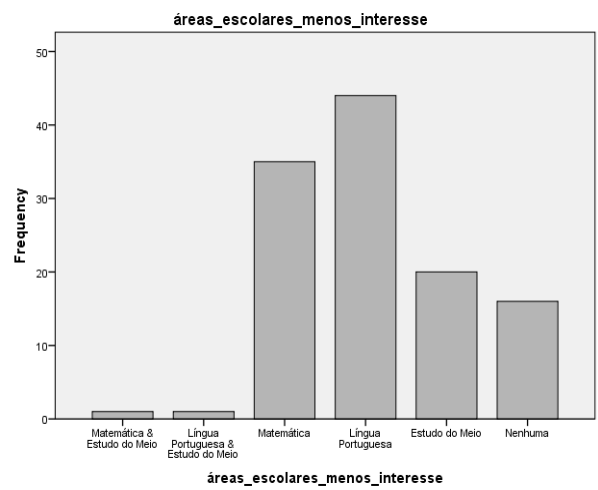
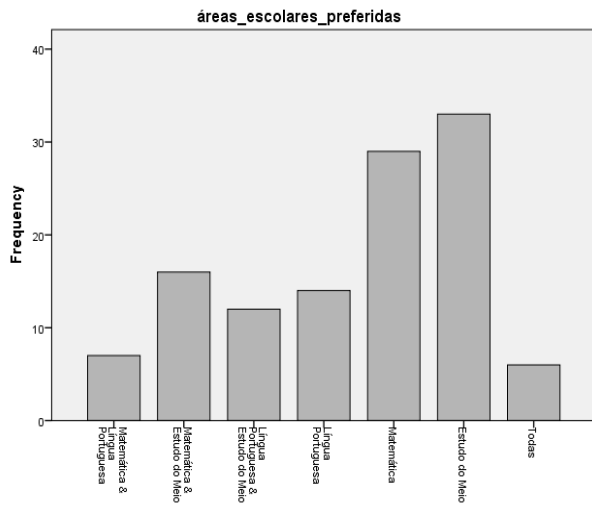
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	3,4	3,4	3,4
2	9	7,7	7,7	11,1
3	32	27,4	27,4	38,5
4	72	61,5	61,5	100,0
Total	117	100,0	100,0	

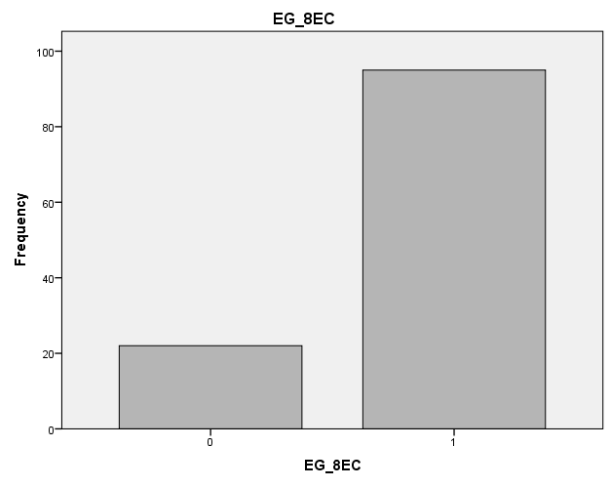
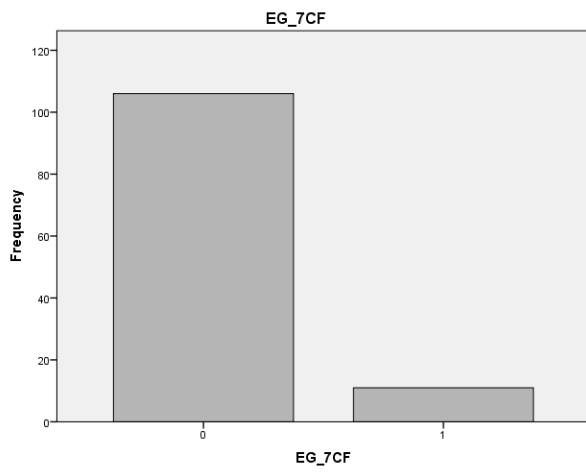
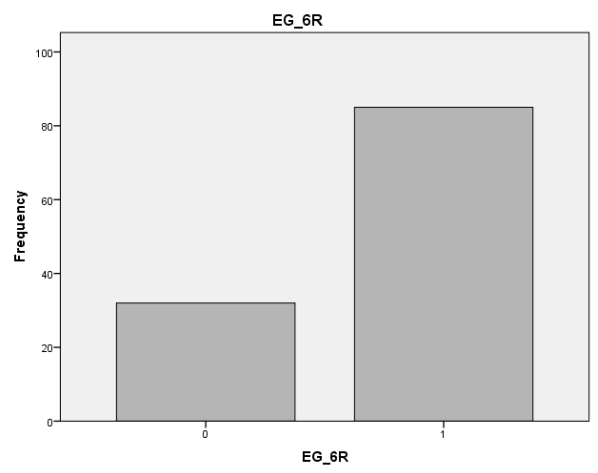
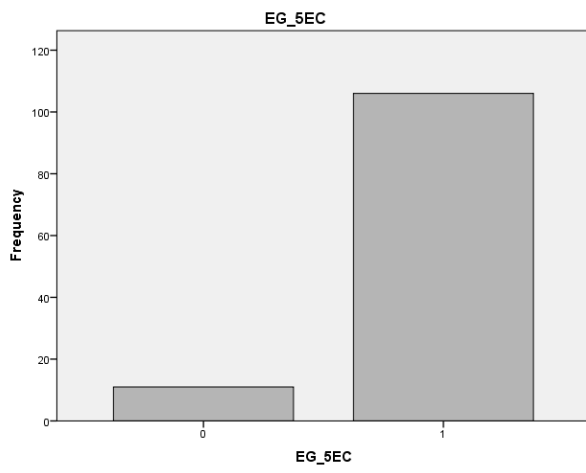
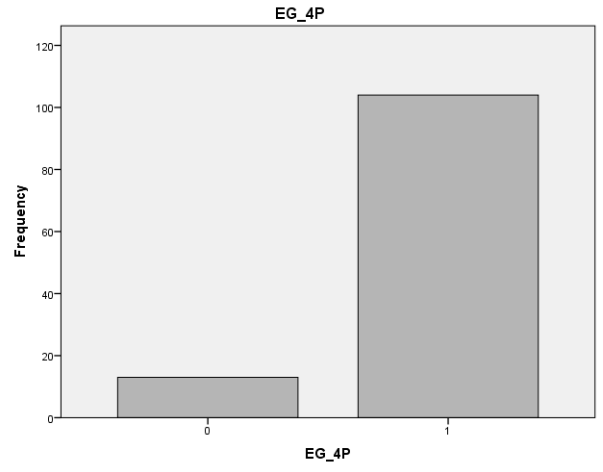
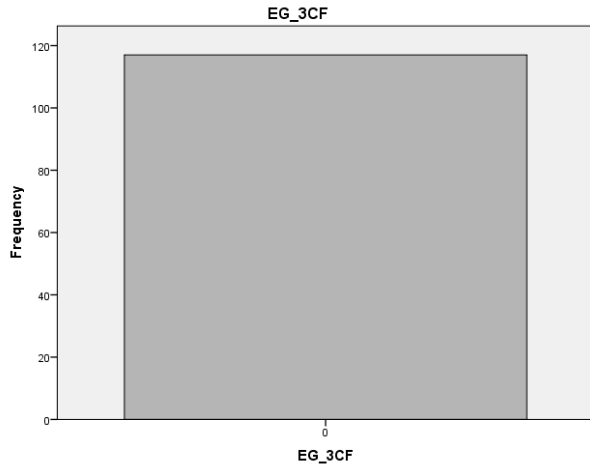
EG_acertos_cfocalizado_CF

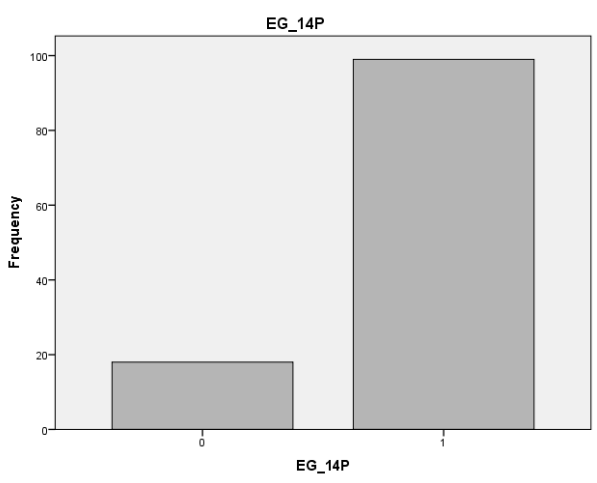
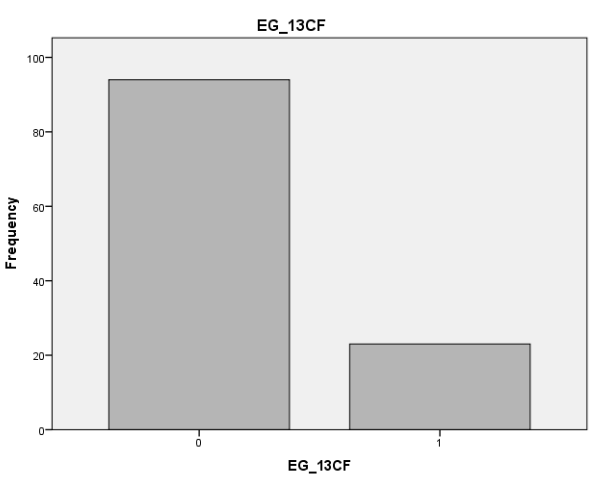
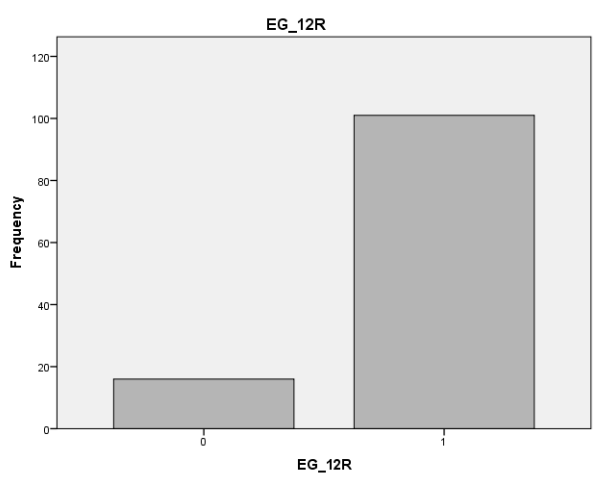
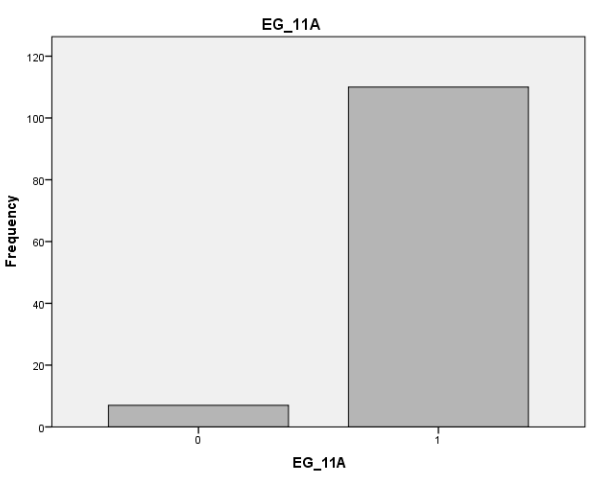
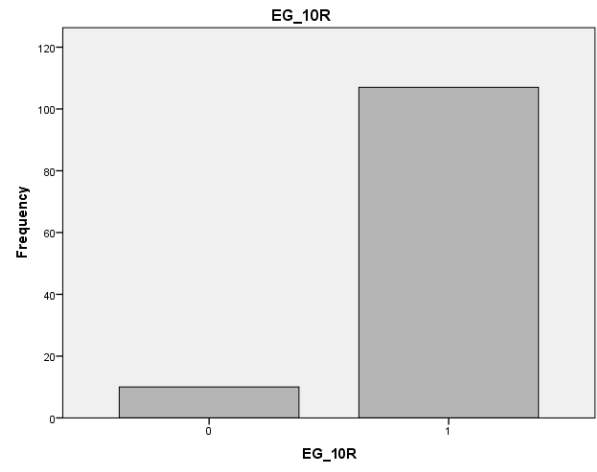
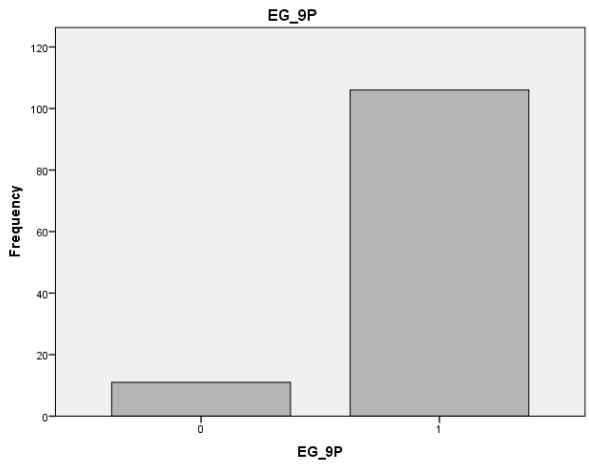
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	72	61,5	61,5	61,5
1	33	28,2	28,2	89,7
2	11	9,4	9,4	99,1

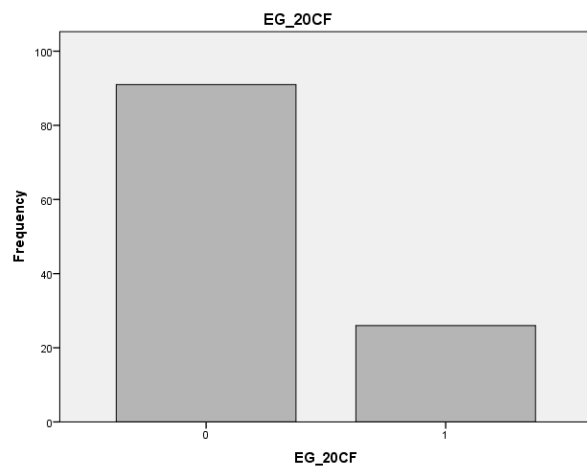
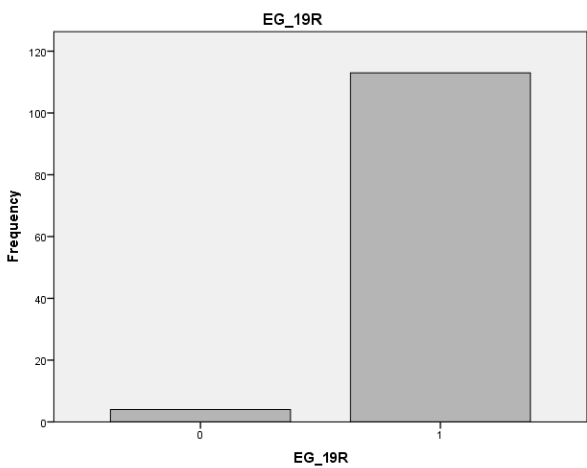
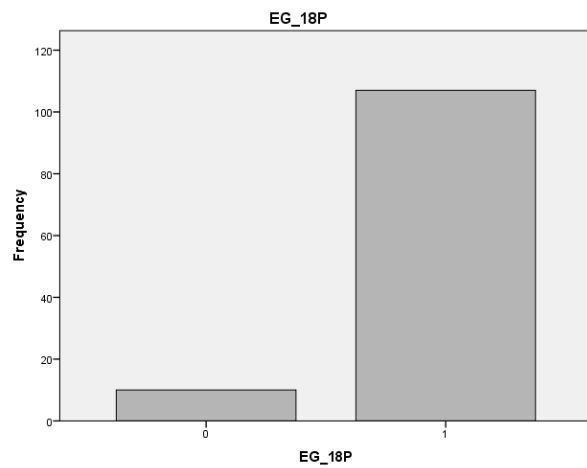
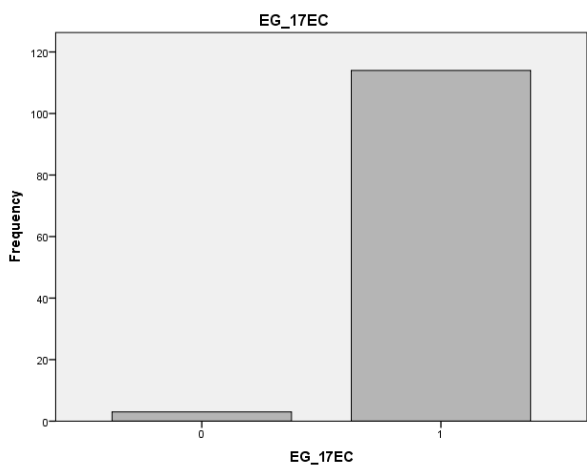
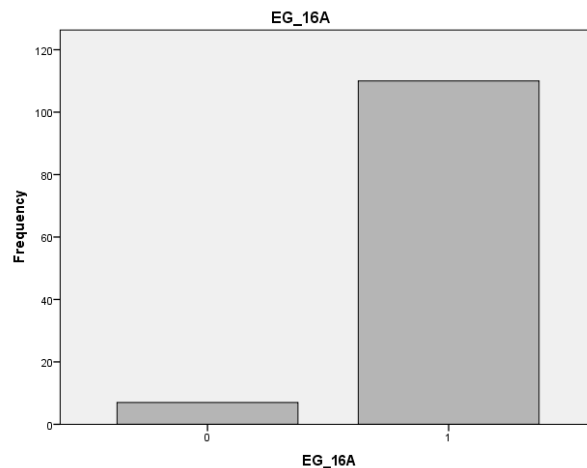
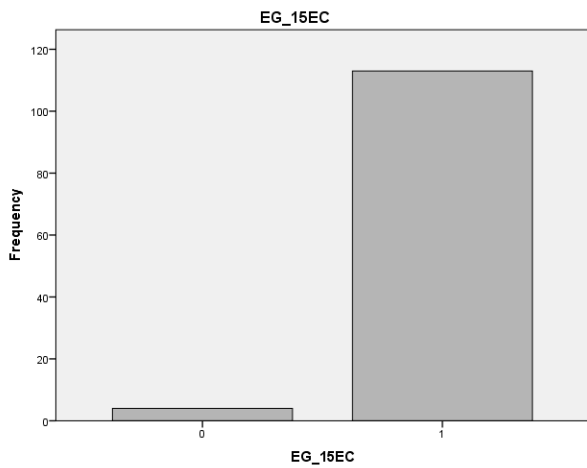
3	1	,9	,9	100,0
Total	117	100,0	100,0	

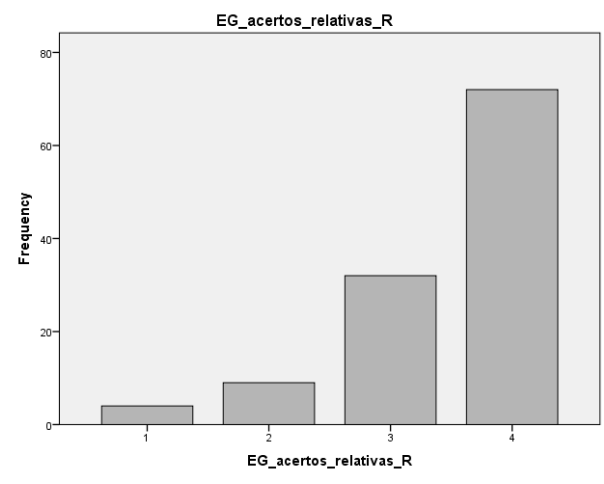
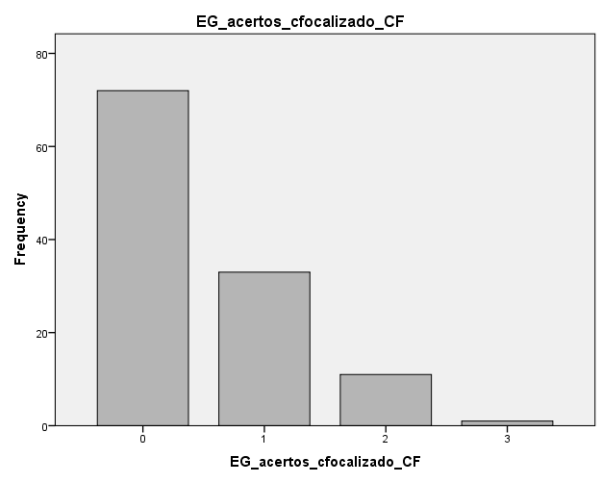
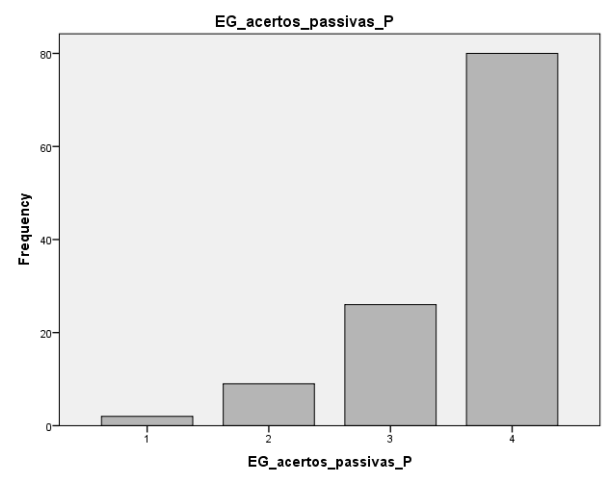
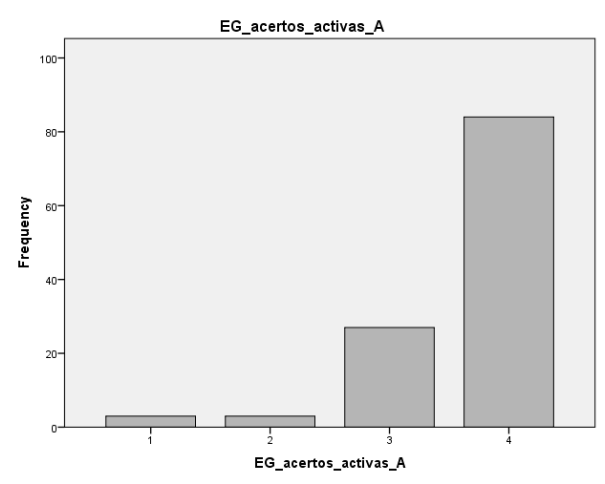
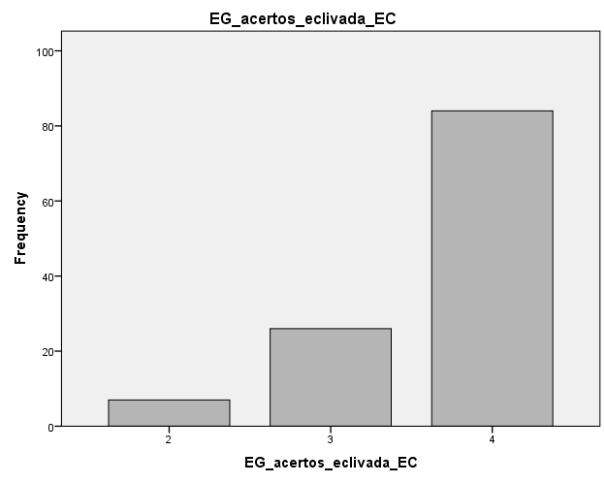
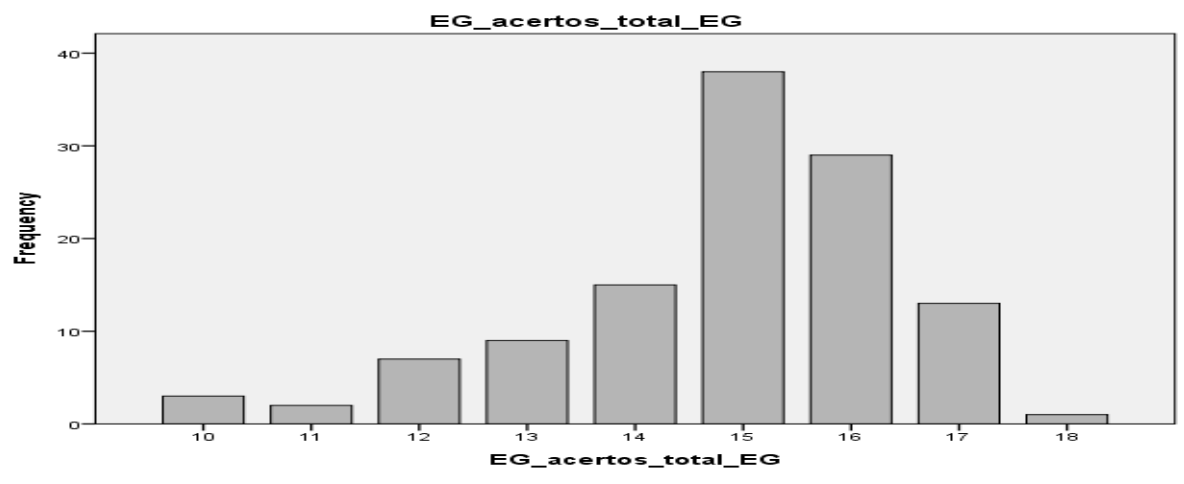
Bar Chart











Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
idade	117	8	10	968	8,27	,467
g�nero	117	1	2	174	1,49	,502
ano_escolaridade	117	4	4	468	4,00	,000
n�reprova�es	117	0	1	13	,11	,316
�reas_escolares_preferidas	117	1	7	516	4,41	1,698
�reas_escolares_menos_interesse	117	1	7	596	5,09	1,091
rendimento_escolar	117	2	4	360	3,08	,697
motivacao_leitura	117	0	1	113	,97	,182
Tipos_livros	117	1	24	475	4,06	5,366
Valid N (listwise)	117					

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
EG_1A	117	0	1	96	,82	,385
EG_2A	117	0	1	110	,94	,238
EG_3CF	117	0	0	0	,00	,000
EG_4P	117	0	1	104	,89	,316
EG_5EC	117	0	1	106	,91	,293
EG_6R	117	0	1	85	,73	,448
EG_7CF	117	0	1	11	,09	,293
EG_8EC	117	0	1	95	,81	,392
EG_9P	117	0	1	106	,91	,293
EG_10R	117	0	1	107	,91	,281
EG_11A	117	0	1	110	,94	,238
EG_12R	117	0	1	101	,86	,345
EG_13CF	117	0	1	23	,20	,399
EG_14P	117	0	1	99	,85	,362
EG_15EC	117	0	1	113	,97	,182
EG_16A	117	0	1	110	,94	,238
EG_17EC	117	0	1	114	,97	,159
EG_18P	117	0	1	107	,91	,281
EG_19R	117	0	1	113	,97	,182
EG_20CF	117	0	1	26	,22	,418
EG_acertos_total_EG	117	10	18	1736	14,84	1,629
EG_acertos_eclivada_EC	117	2	4	428	3,66	,590
EG_acertos_activas_A	117	1	4	426	3,64	,663
EG_acertos_passivas_P	117	1	4	418	3,57	,711
EG_acertos_cfocalizado_CF	117	0	3	58	,50	,703
EG_acertos_relativas_R	117	1	4	406	3,47	,783
Valid N (listwise)	117					

Anexo V

Frequencies

Statistics

		ano_escolaridade	idade	nº_reprovações	rendimento_escolar	motivacao_leitura
N	Valid	87	87	87	87	87
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,00	9,21	,13	3,02	,97
Median		1,00	9,00	,00	3,00	1,00
Minimum		1	9	0	1	0
Maximum		1	11	2	4	1

Statistics

		Tipos_livros	áreas_preferidas	Áreas_menos_interesse	EG_1A	EG_2A	EG_3CF
N	Valid	87	87	87	87	87	87
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4,22	4,48	4,99	,82	,91	,03
Median		2,00	5,00	5,00	1,00	1,00	,00
Minimum		1	1	4	0	0	0
Maximum		22	7	7	1	1	1

Statistics

		EG_4P	EG_5EC	EG_6R	EG_7CF	EG_8EC	EG_9P	EG_10R
N	Valid	87	87	87	87	87	87	87
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		,89	,98	,90	,06	,76	,86	,94
Median		1,00	1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
Minimum		0	0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	1	1	1	1	1

Statistics

		EG_11A	EG_12R	EG_13CF	EG_14P	EG_15EC	EG_16A
N	Valid	87	87	87	87	87	87
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,99	,85	,08	,84	,91	,97
Median		1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	1	1	1	1

Statistics

		EG_17EC	EG_18P	EG_19R	EG_20CF	EG_acertos_total_EG	EG_acertos_eclivada_EC
N	Valid	87	87	87	87	87	87
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,95	,89	,94	,15	14,70	3,60
Median		1,00	1,00	1,00	,00	15,00	4,00

Minimum	0	0	0	0	7	2
Maximum	1	1	1	1	19	4

Statistics

	EG_acertos_activas _A	EG_acertos_passiva s_P	EG_acertos_relativa s_R	EG_acertos_cfocaliz ado_CF
N Valid	87	87	87	87
Missing	0	0	0	0
Mean	3,68	3,47	3,63	,32
Median	4,00	4,00	4,00	,00
Minimum	2	0	1	0
Maximum	4	4	4	4

Frequency Table

ano_escolaridade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4ºano	87	100,0	100,0	100,0

idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9	71	81,6	81,6	81,6
10	14	16,1	16,1	97,7
11	2	2,3	2,3	100,0
Total	87	100,0	100,0	

nº_reprovações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	78	89,7	89,7	89,7
1	7	8,0	8,0	97,7
2	2	2,3	2,3	100,0
Total	87	100,0	100,0	

rendimento_escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Fraco	5	5,7	5,7	5,7
Médio	16	18,4	18,4	24,1
Bom	38	43,7	43,7	67,8
Muito Bom	28	32,2	32,2	100,0
Total	87	100,0	100,0	

motivacao_leitura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	3	3,4	3,4	3,4

Sim	84	96,6	96,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Tipos_livros

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Aventuras	41	47,1	47,1	47,1
Contos infantis	14	16,1	16,1	63,2
Fantasia	5	5,7	5,7	69,0
Informativos	1	1,1	1,1	70,1
Aventuras & Contos Infantis	6	6,9	6,9	77,0
Banda Desenhada	6	6,9	6,9	83,9
Aventuras & Banda Desenhada	2	2,3	2,3	86,2
Nenhum	3	3,4	3,4	89,7
Poesia & Aventuras	1	1,1	1,1	90,8
Fábulas & Aventuras	1	1,1	1,1	92,0
Informativos & Fantasia	1	1,1	1,1	93,1
Poesia & Banda Desenhada	1	1,1	1,1	94,3
Banda Desenhada & Ficção Científica	2	2,3	2,3	96,6
Aventuras & Informativos	1	1,1	1,1	97,7
Aventuras & Fantasia	2	2,3	2,3	100,0
Total	87	100,0	100,0	

áreas_escolares_preferidas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Matemática & Língua Portuguesa	5	5,7	5,7	5,7
Matemática & Estudo do Meio	7	8,0	8,0	13,8
Língua Portuguesa & Estudo do Meio	8	9,2	9,2	23,0
Língua Portuguesa	19	21,8	21,8	44,8
Matemática	20	23,0	23,0	67,8
Estudo do Meio	25	28,7	28,7	96,6
Todas	3	3,4	3,4	100,0
Total	87	100,0	100,0	

áreas_escolares_menos_interesse

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Matemática	36	41,4	41,4	41,4
Língua Portuguesa	27	31,0	31,0	72,4
Estudo do Meio	13	14,9	14,9	87,4
Nenhuma	11	12,6	12,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

EG_1A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	16	18,4	18,4	18,4
	1	71	81,6	81,6	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_2A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	9,2	9,2	9,2
	1	79	90,8	90,8	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_3CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	84	96,6	96,6	96,6
	1	3	3,4	3,4	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_4P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	11,5	11,5	11,5
	1	77	88,5	88,5	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_5EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	2,3	2,3	2,3
	1	85	97,7	97,7	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_6R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	9	10,3	10,3	10,3
	1	78	89,7	89,7	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_7CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	82	94,3	94,3	94,3
	1	5	5,7	5,7	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_8EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	21	24,1	24,1	24,1
	1	66	75,9	75,9	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_9P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	13,8	13,8	13,8
	1	75	86,2	86,2	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_10R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	5,7	5,7	5,7
	1	82	94,3	94,3	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_11A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,1	1,1	1,1
	1	86	98,9	98,9	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_12R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	13	14,9	14,9	14,9
	1	74	85,1	85,1	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_13CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	80	92,0	92,0	92,0
	1	7	8,0	8,0	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_14P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	14	16,1	16,1	16,1
	1	73	83,9	83,9	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_15EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	9,2	9,2	9,2
	1	79	90,8	90,8	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_16A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	3,4	3,4	3,4
	1	84	96,6	96,6	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_17EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	4,6	4,6	4,6
	1	83	95,4	95,4	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_18P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	11,5	11,5	11,5
	1	77	88,5	88,5	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_19R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	5,7	5,7	5,7
	1	82	94,3	94,3	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_20CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	74	85,1	85,1	85,1
	1	13	14,9	14,9	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

EG_acertos_total_EG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	1	1,1	1,1	1,1
	10	1	1,1	1,1	2,3
	11	1	1,1	1,1	3,4
	12	4	4,6	4,6	8,0
	13	12	13,8	13,8	21,8

14	16	18,4	18,4	40,2
15	18	20,7	20,7	60,9
16	28	32,2	32,2	93,1
17	4	4,6	4,6	97,7
18	1	1,1	1,1	98,9
19	1	1,1	1,1	100,0
Total	87	100,0	100,0	

EG_acertos_eclivada_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	5	5,7	5,7	5,7
3	25	28,7	28,7	34,5
4	57	65,5	65,5	100,0
Total	87	100,0	100,0	

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	5	5,7	5,7	5,7
3	18	20,7	20,7	26,4
4	64	73,6	73,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,1	1,1	1,1
1	1	1,1	1,1	2,3
2	5	5,7	5,7	8,0
3	29	33,3	33,3	41,4
4	51	58,6	58,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

EG_acertos_relativas_R

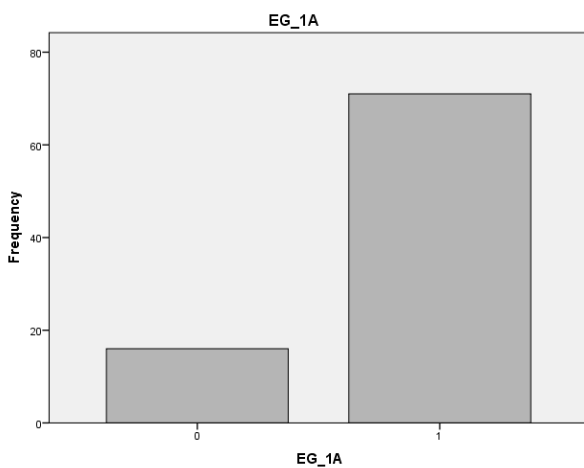
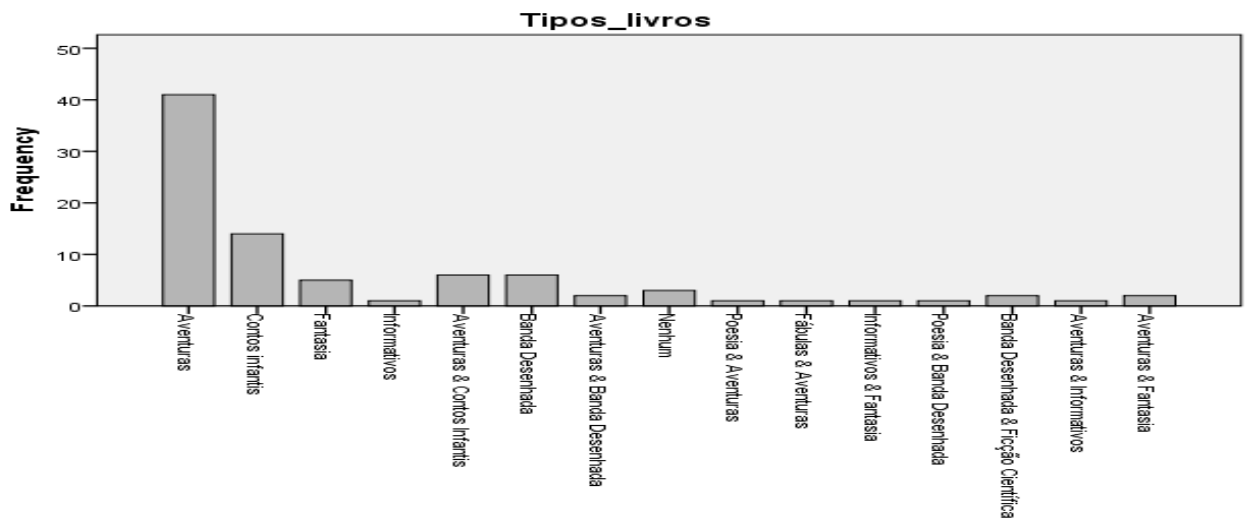
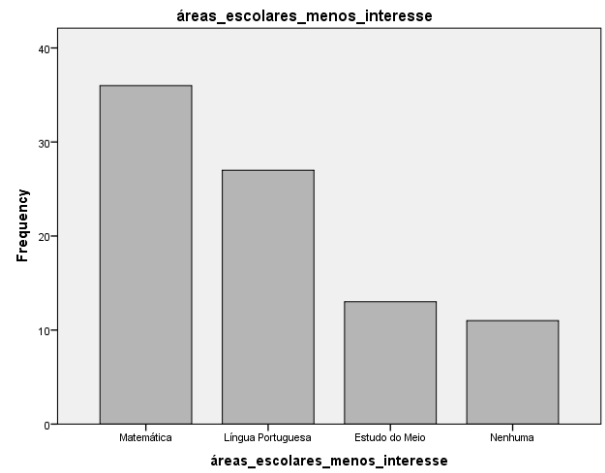
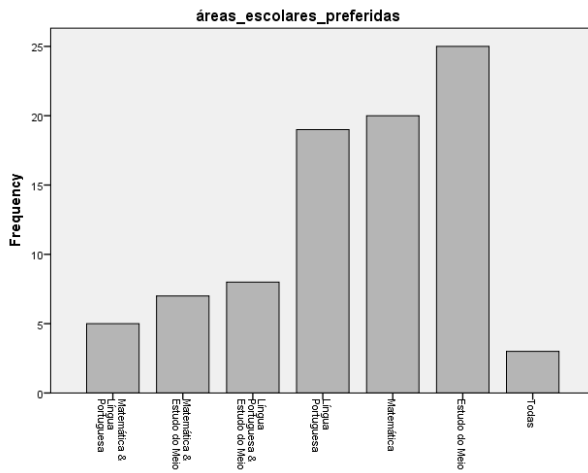
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	2,3	2,3	2,3
2	4	4,6	4,6	6,9
3	18	20,7	20,7	27,6
4	63	72,4	72,4	100,0
Total	87	100,0	100,0	

EG_acertos_cfocalizado_CF

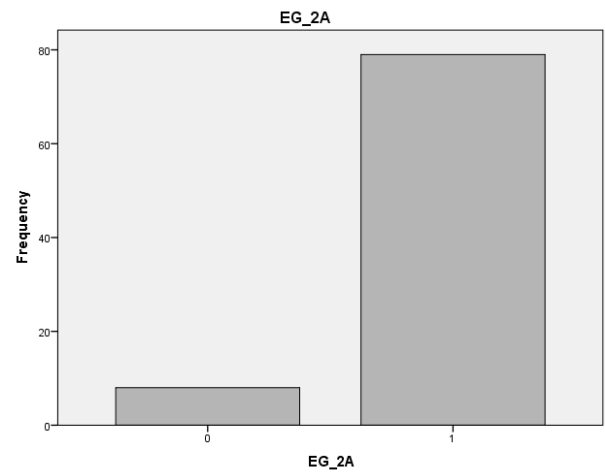
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	69	79,3	79,3	79,3

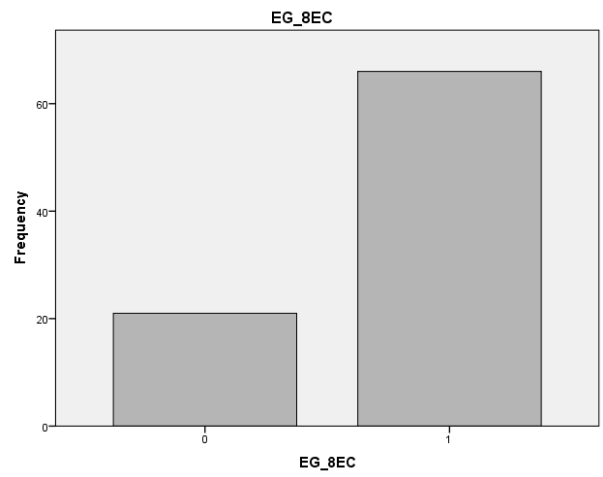
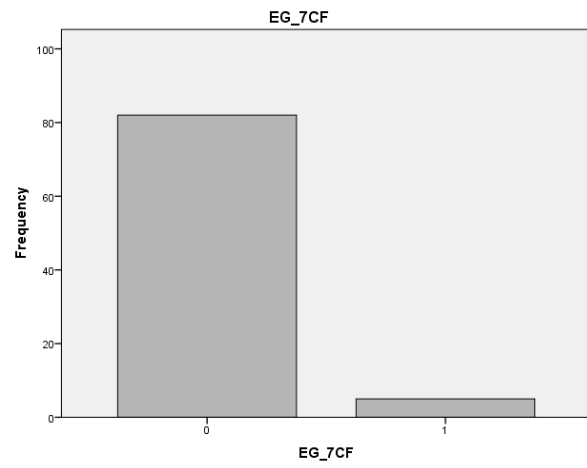
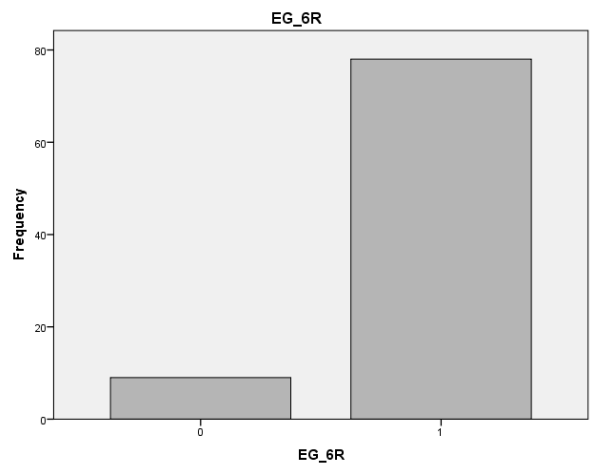
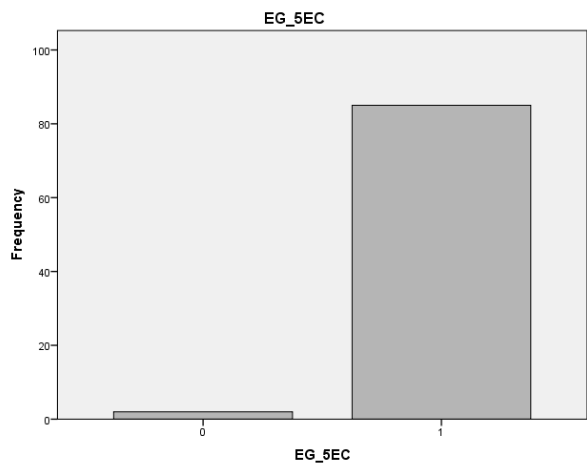
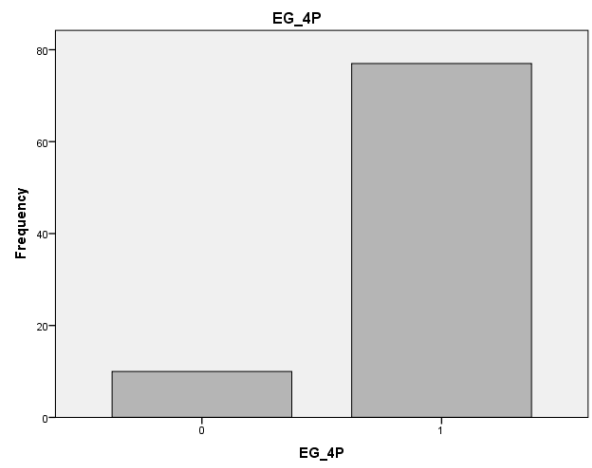
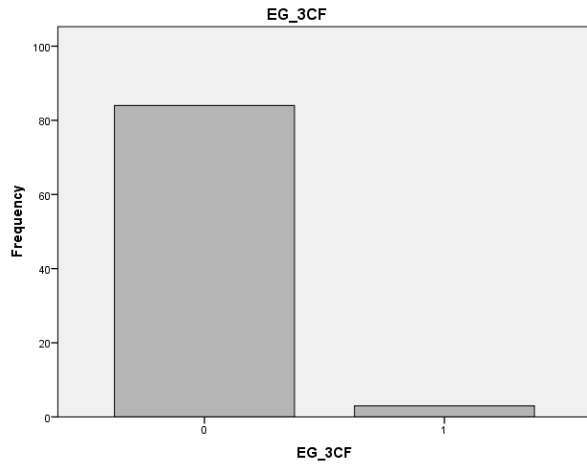
1	13	14,9	14,9	94,3
2	2	2,3	2,3	96,6
3	1	1,1	1,1	97,7
4	2	2,3	2,3	100,0
Total	87	100,0	100,0	

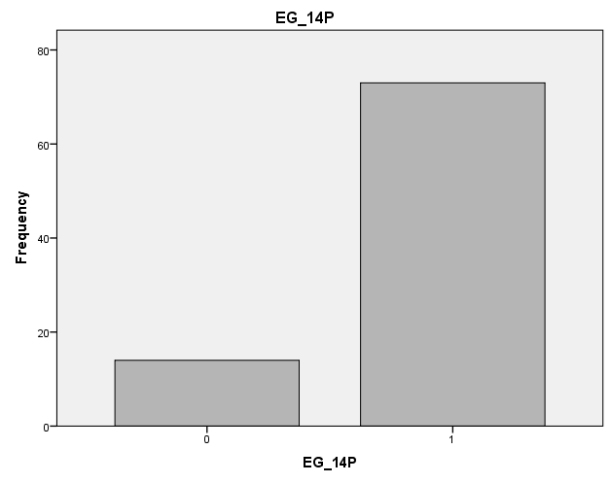
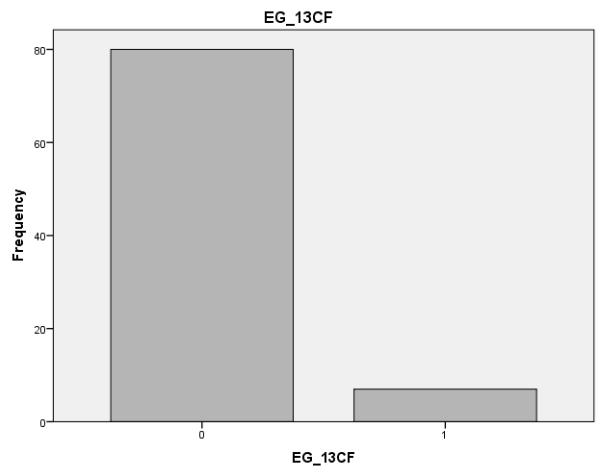
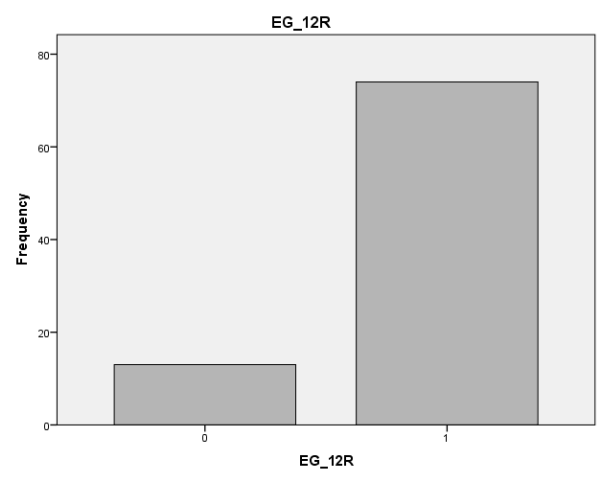
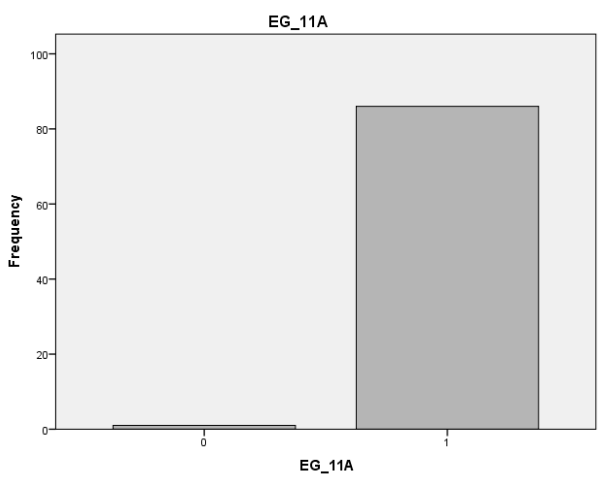
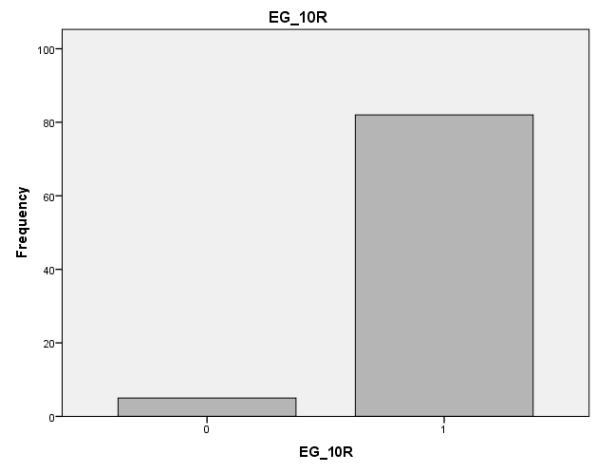
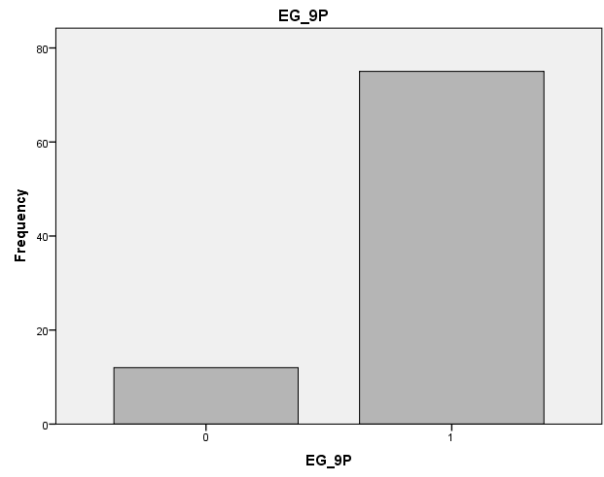
Bar Chart

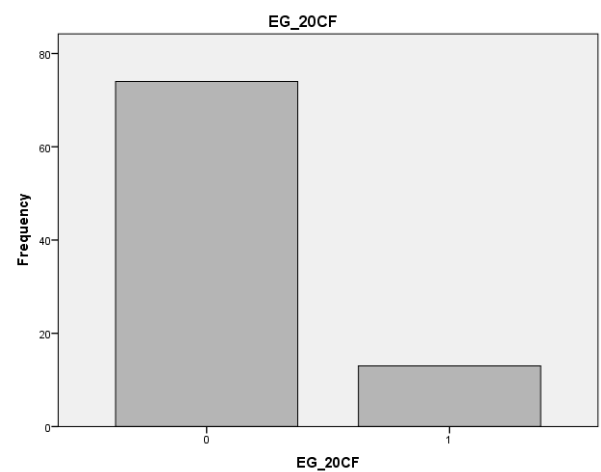
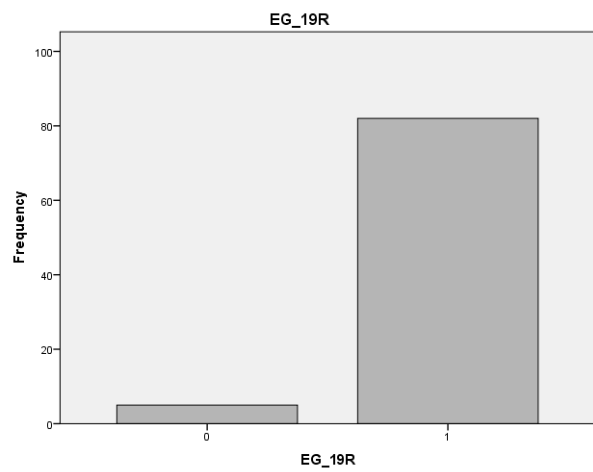
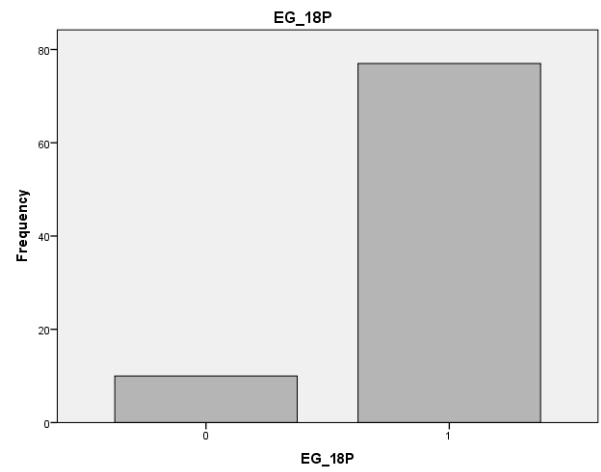
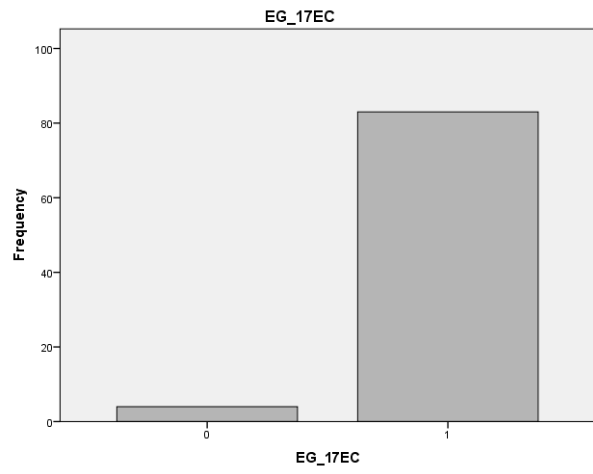
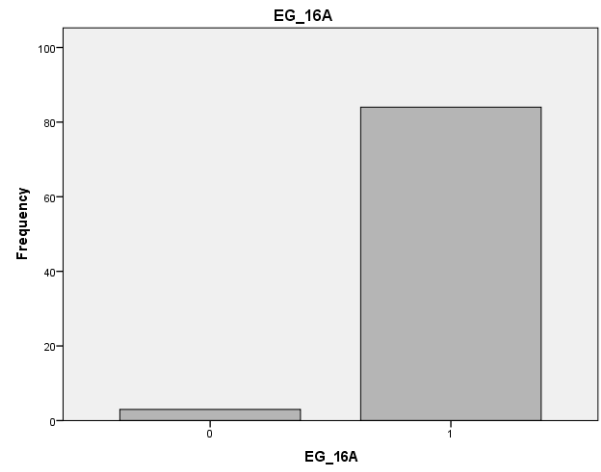
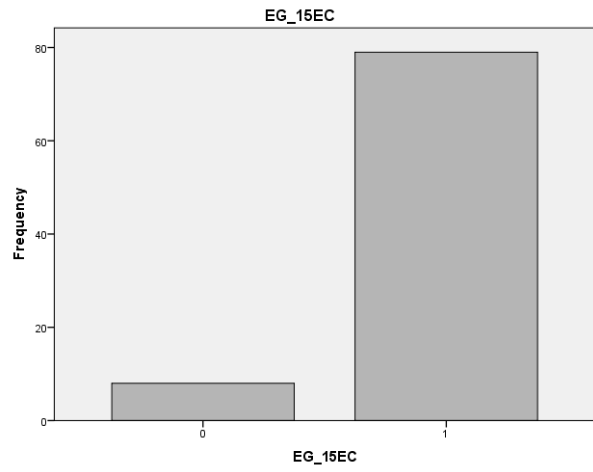


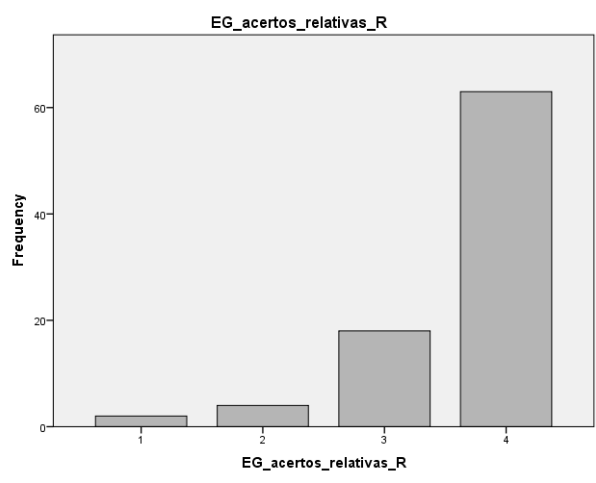
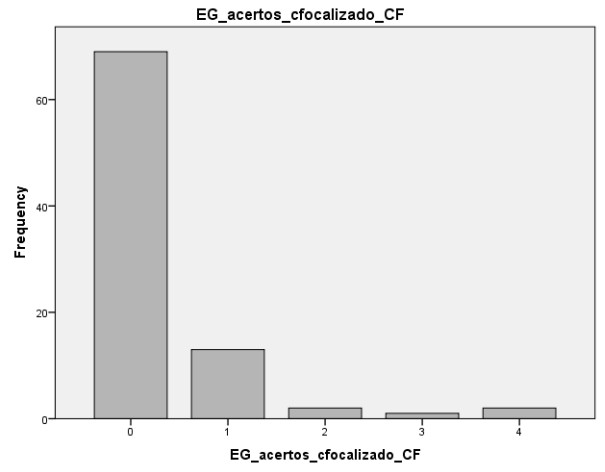
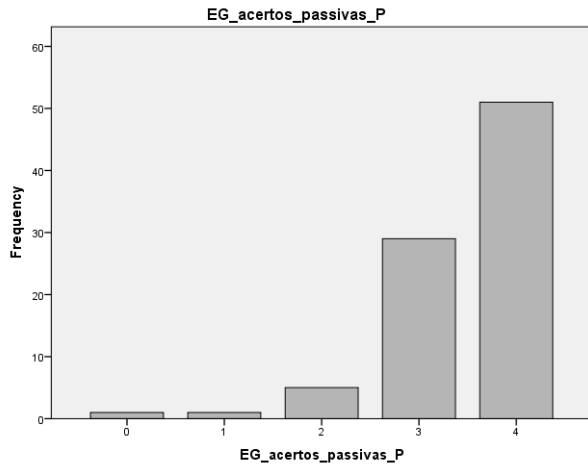
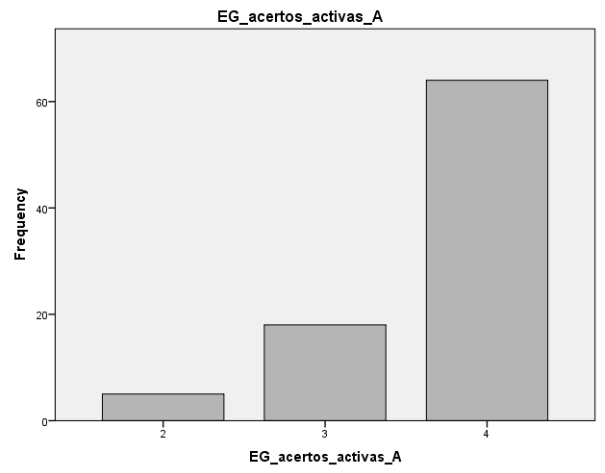
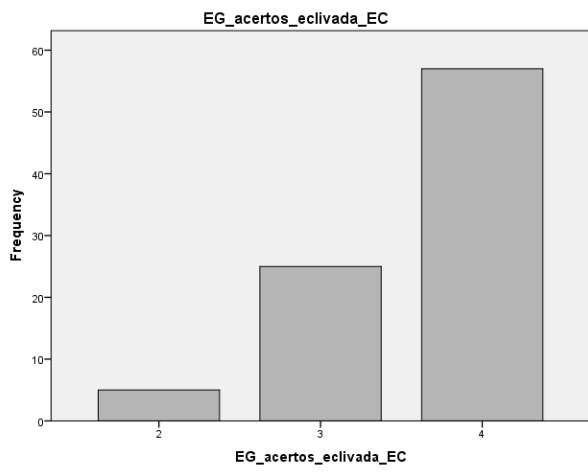
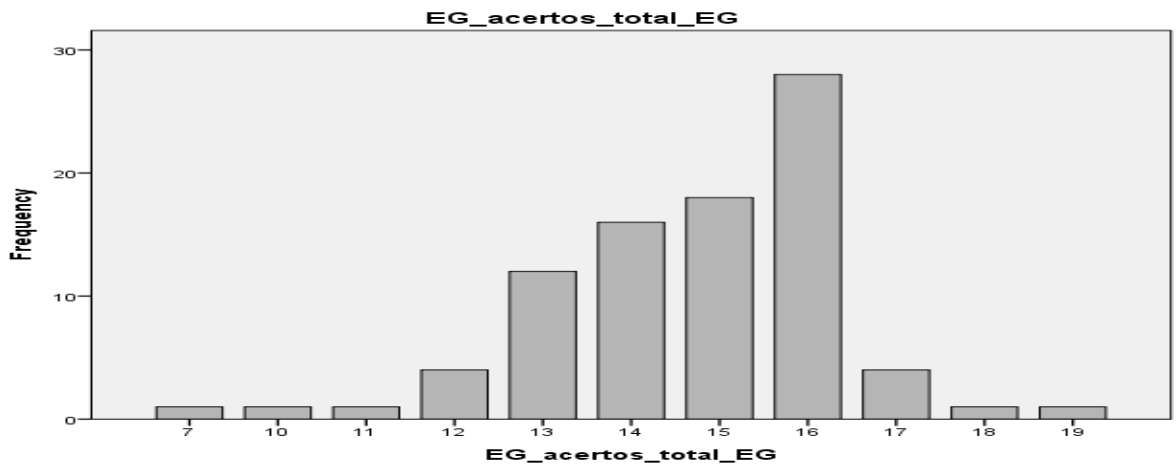
Tipos_livros











Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
idade	87	9	11	801	9,21	,461
g�nero	87	1	2	127	1,46	,501
ano_escolaridade	87	1	1	87	1,00	,000
n�reprova�es	87	0	2	11	,13	,398
�reas_escolares_preferidas	87	1	7	390	4,48	1,554
�reas_escolares_menos_interesse	87	4	7	434	4,99	1,040
rendimento_escolar	87	1	4	263	3,02	,862
motivacao_leitura	87	0	1	84	,97	,184
Tipos_livros	87	1	22	367	4,22	5,172
Valid N (listwise)	87					

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
EG_1A	87	0	1	71	,82	,390
EG_2A	87	0	1	79	,91	,291
EG_3CF	87	0	1	3	,03	,184
EG_4P	87	0	1	77	,89	,321
EG_5EC	87	0	1	85	,98	,151
EG_6R	87	0	1	78	,90	,306
EG_7CF	87	0	1	5	,06	,234
EG_8EC	87	0	1	66	,76	,430
EG_9P	87	0	1	75	,86	,347
EG_10R	87	0	1	82	,94	,234
EG_11A	87	0	1	86	,99	,107
EG_12R	87	0	1	74	,85	,359
EG_13CF	87	0	1	7	,08	,274
EG_14P	87	0	1	73	,84	,370
EG_15EC	87	0	1	79	,91	,291
EG_16A	87	0	1	84	,97	,184
EG_17EC	87	0	1	83	,95	,211
EG_18P	87	0	1	77	,89	,321
EG_19R	87	0	1	82	,94	,234
EG_20CF	87	0	1	13	,15	,359
EG_acertos_total_EG	87	7	19	1279	14,70	1,759
EG_acertos_eclivada_EC	87	2	4	313	3,60	,600
EG_acertos_activas_A	87	2	4	320	3,68	,581
EG_acertos_passivas_P	87	0	4	302	3,47	,760
EG_acertos_cfocalizado_CF	87	0	4	28	,32	,785
EG_acertos_relativas_R	87	1	4	316	3,63	,684
Valid N (listwise)	87					

Anexo VI

Frequencias

Statistics

		idade	género	ano_escolaridade	nº_reprovações	áreas_escolares_preferidas
N	Valid	307	307	307	307	307
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		8,19	1,47	3,49	,09	4,42
Median		8,00	1,00	4,00	,00	5,00
Minimum		7	1	1	0	1
Maximum		11	2	5	2	7
Sum		2513	452	1070	28	1358

Statistics

		áreas_menos_interesse	rendimento_escolar	motivacao_leitura	Típos_livros	EG_1A
N	Valid	307	307	307	307	307
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		5,26	3,12	,97	3,80	,81
Median		5,00	3,00	1,00	2,00	1,00
Minimum		1	1	0	1	0
Maximum		7	4	1	24	1
Sum		1616	958	298	1168	248

Statistics

		EG_2A	EG_3CF	EG_4P	EG_5EC	EG_6R	EG_7CF	EG_8EC
N	Valid	307	307	307	307	307	307	307
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		,93	,02	,85	,91	,77	,10	,76
Median		1,00	,00	1,00	1,00	1,00	,00	1,00
Minimum		0	0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	1	1	1	1	1
Sum		284	7	260	280	237	30	234

Statistics

		EG_9P	EG_10R	EG_11A	EG_12R	EG_13CF	EG_14P
N	Valid	307	307	307	307	307	307
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,86	,91	,95	,82	,17	,86
Median		1,00	1,00	1,00	1,00	,00	1,00
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	1	1	1	1
Sum		265	278	292	253	51	263

Statistics

		EG_15EC	EG_16A	EG_17EC	EG_18P	EG_19R	EG_20CF
N	Valid	307	307	307	307	307	307
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,93	,95	,95	,87	,93	,22
Median		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,00
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	1	1	1	1
Sum		285	291	292	268	287	67

Statistics

		EG_acertos_total_EG	EG_acertos_eclivada_EC	EG_acertos_activas_A	EG_acertos_passivas_P
N	Valid	307	307	307	307
	Missing	0	0	0	0
Mean		14,57	3,55	3,63	3,45
Median		15,00	4,00	4,00	4,00
Minimum		7	1	1	0
Maximum		19	4	4	4
Sum		4472	1091	1115	1059

Statistics

		EG_acertos_cfocalizado_CF	EG_acertos_relativas_R
N	Valid	307	307
	Missing	0	0
Mean		,50	3,44
Median		,00	4,00
Minimum		0	0
Maximum		4	4
Sum		152	1055

Frequency Table

idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	81	26,4	26,4	26,4
	8	107	34,9	34,9	61,2
	9	102	33,2	33,2	94,5
	10	15	4,9	4,9	99,3
	11	2	,7	,7	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	162	52,8	52,8	52,8
	Masculino	145	47,2	47,2	100,0

Total	307	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

ano_escolaridade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4ºano	87	28,3	28,3	28,3
3ºano	117	38,1	38,1	66,4
2ºano	103	33,6	33,6	100,0
Total	307	100,0	100,0	

nº_reprovações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	281	91,5	91,5	91,5
1	24	7,8	7,8	99,3
2	2	,7	,7	100,0
Total	307	100,0	100,0	

áreas_escolares_preferidas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Matemática & Língua Portuguesa	21	6,8	6,8	6,8
Matemática & Estudo do Meio	34	11,1	11,1	17,9
Língua Portuguesa & Estudo do Meio	23	7,5	7,5	25,4
Língua Portuguesa	51	16,6	16,6	42,0
Matemática	91	29,6	29,6	71,7
Estudo do Meio	68	22,1	22,1	93,8
Todas	19	6,2	6,2	100,0
Total	307	100,0	100,0	

áreas_escolares_menos_interesse

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Matemática & Estudo do Meio	1	,3	,3	,3
Língua Portuguesa & Estudo do Meio	2	,7	,7	1,0
Matemática	87	28,3	28,3	29,3
Língua Portuguesa	102	33,2	33,2	62,5
Estudo do Meio	54	17,6	17,6	80,1
Nenhuma	61	19,9	19,9	100,0
Total	307	100,0	100,0	

rendimento_escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Fraco	8	2,6	2,6	2,6
Médio	53	17,3	17,3	19,9

Bom	140	45,6	45,6	65,5
Muito Bom	106	34,5	34,5	100,0
Total	307	100,0	100,0	

motivacao_leitura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	9	2,9	2,9	2,9
Sim	298	97,1	97,1	100,0
Total	307	100,0	100,0	

Tipos_livros

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Aventuras	92	30,0	30,0	30,0
Contos infantis	118	38,4	38,4	68,4
Fantasia	17	5,5	5,5	73,9
Informativos	16	5,2	5,2	79,2
Todos	4	1,3	1,3	80,5
Aventuras & Contos Infantis	9	2,9	2,9	83,4
Banda Desenhada	12	3,9	3,9	87,3
Aventuras & Banda Desenhada	3	1,0	1,0	88,3
Contos Infantis & Informativos	4	1,3	1,3	89,6
Nenhum	9	2,9	2,9	92,5
Poesia & Contos Infantis	2	,7	,7	93,2
Poesia & Aventuras	1	,3	,3	93,5
Fábulas & Aventuras	2	,7	,7	94,1
Informativos & Fantasia	1	,3	,3	94,5
Poesia & Banda Desenhada	1	,3	,3	94,8
Banda Desenhada & Ficção Científica	2	,7	,7	95,4
Contos Infantis & Fantasia	3	1,0	1,0	96,4
Aventuras & Informativos	2	,7	,7	97,1
Banda Desenhada & Informativos	1	,3	,3	97,4
Banda Desenhada & Contos Infantis	4	1,3	1,3	98,7
Aventuras & Fantasia	2	,7	,7	99,3
Trabalínguas	1	,3	,3	99,7
Poesia & Fantasia	1	,3	,3	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_1A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	59	19,2	19,2	19,2

	1	248	80,8	80,8	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

EG_2A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	23	7,5	7,5	7,5
	1	284	92,5	92,5	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

EG_3CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	300	97,7	97,7	97,7
	1	7	2,3	2,3	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

EG_4P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	47	15,3	15,3	15,3
	1	260	84,7	84,7	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

EG_5EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	27	8,8	8,8	8,8
	1	280	91,2	91,2	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

EG_6R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	70	22,8	22,8	22,8
	1	237	77,2	77,2	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

EG_7CF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	277	90,2	90,2	90,2
	1	30	9,8	9,8	100,0
	Total	307	100,0	100,0	

EG_8EC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	73	23,8	23,8	23,8
	1	234	76,2	76,2	100,0

Total	307	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

EG_9P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	42	13,7	13,7	13,7
1	265	86,3	86,3	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_10R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	29	9,4	9,4	9,4
1	278	90,6	90,6	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_11A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	15	4,9	4,9	4,9
1	292	95,1	95,1	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_12R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	54	17,6	17,6	17,6
1	253	82,4	82,4	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_13CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	256	83,4	83,4	83,4
1	51	16,6	16,6	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_14P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	44	14,3	14,3	14,3
1	263	85,7	85,7	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_15EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	22	7,2	7,2	7,2
1	285	92,8	92,8	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_16A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	16	5,2	5,2	5,2
1	291	94,8	94,8	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_17EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	15	4,9	4,9	4,9
1	292	95,1	95,1	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_18P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	39	12,7	12,7	12,7
1	268	87,3	87,3	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_19R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	20	6,5	6,5	6,5
1	287	93,5	93,5	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_20CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	240	78,2	78,2	78,2
1	67	21,8	21,8	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_acertos_total_EG

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	2	,7	,7	,7
9	2	,7	,7	1,3
10	5	1,6	1,6	2,9
11	7	2,3	2,3	5,2
12	24	7,8	7,8	13,0
13	29	9,4	9,4	22,5
14	57	18,6	18,6	41,0
15	75	24,4	24,4	65,5
16	83	27,0	27,0	92,5
17	19	6,2	6,2	98,7

18	2	,7	,7	99,3
19	2	,7	,7	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_acertos_eclivada_EC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	1,0	1,0	1,0
2	19	6,2	6,2	7,2
3	90	29,3	29,3	36,5
4	195	63,5	63,5	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_acertos_activas_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	1,6	1,6	1,6
2	13	4,2	4,2	5,9
3	72	23,5	23,5	29,3
4	217	70,7	70,7	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_acertos_passivas_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,3	,3	,3
1	8	2,6	2,6	2,9
2	27	8,8	8,8	11,7
3	87	28,3	28,3	40,1
4	184	59,9	59,9	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_acertos_cfocalizado_CF

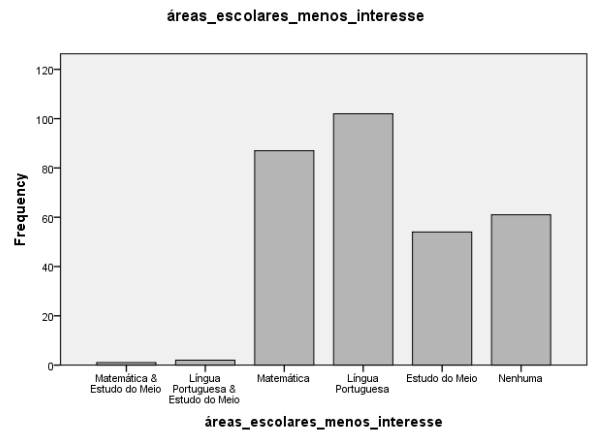
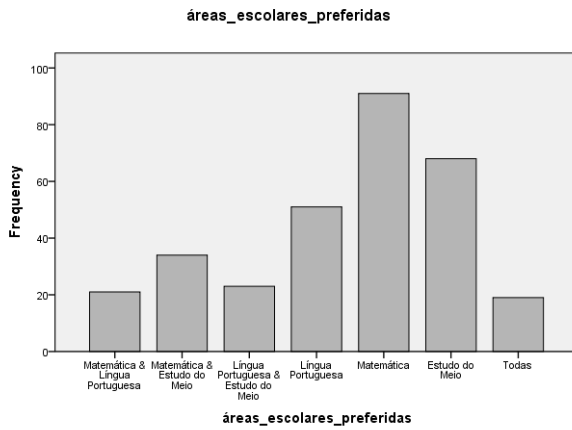
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	196	63,8	63,8	63,8
1	80	26,1	26,1	89,9
2	23	7,5	7,5	97,4
3	6	2,0	2,0	99,3
4	2	,7	,7	100,0
Total	307	100,0	100,0	

EG_acertos_relativas_R

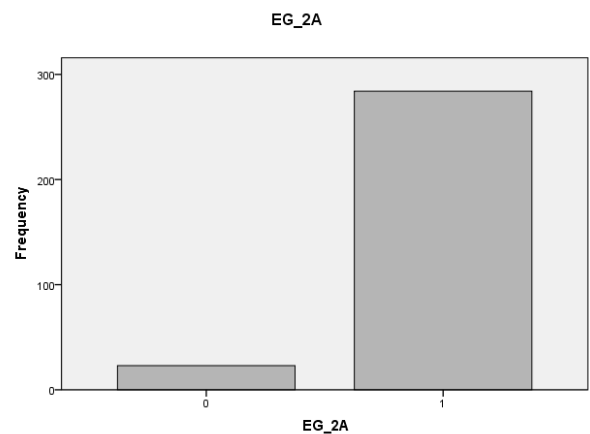
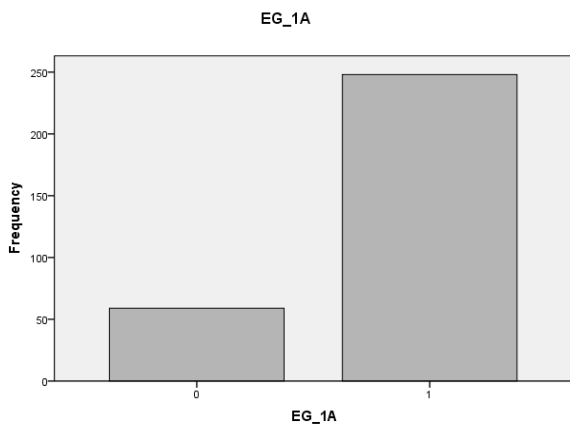
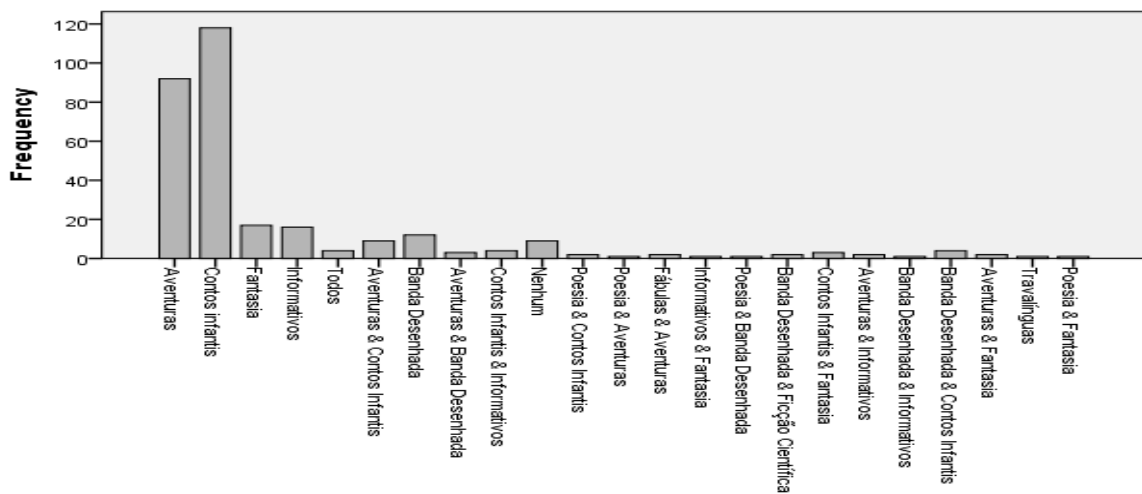
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,3	,3	,3
1	7	2,3	2,3	2,6

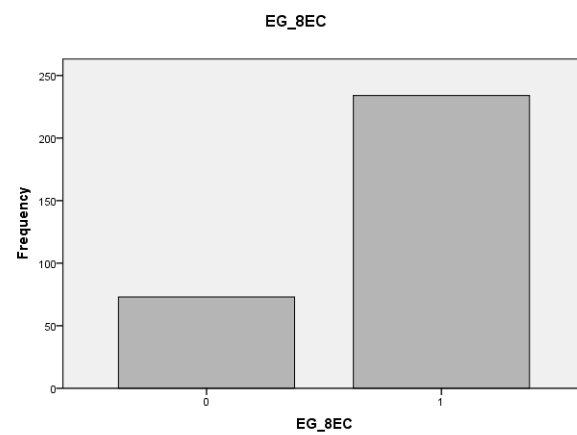
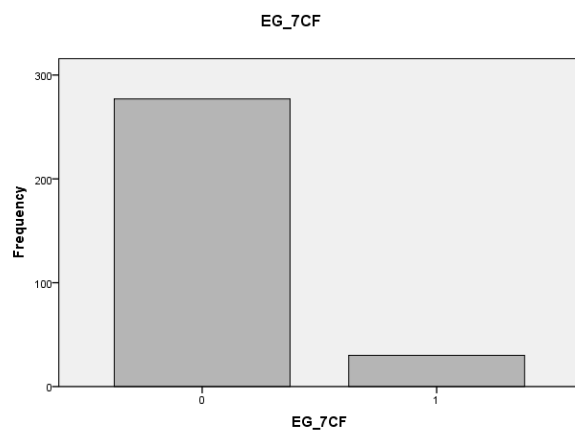
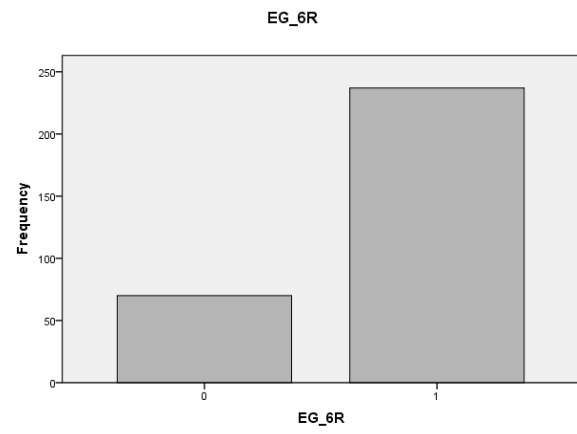
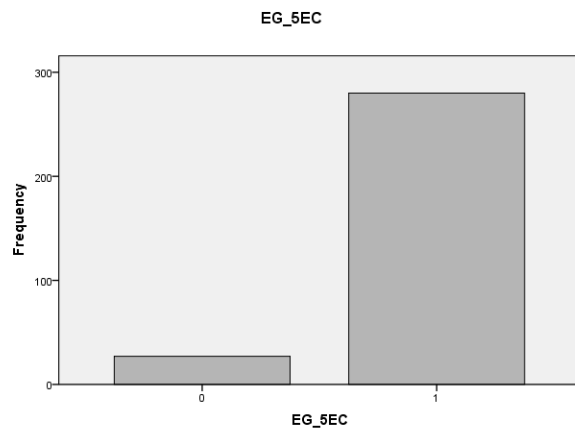
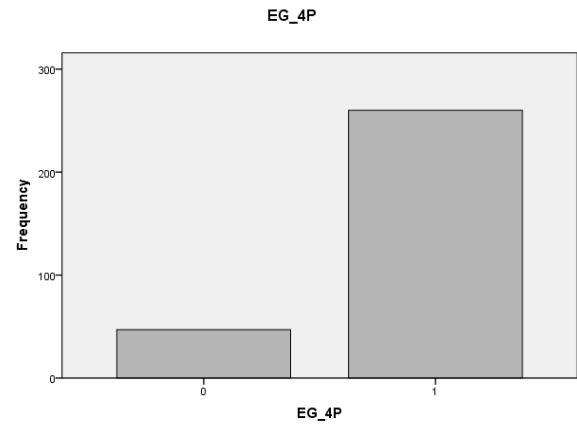
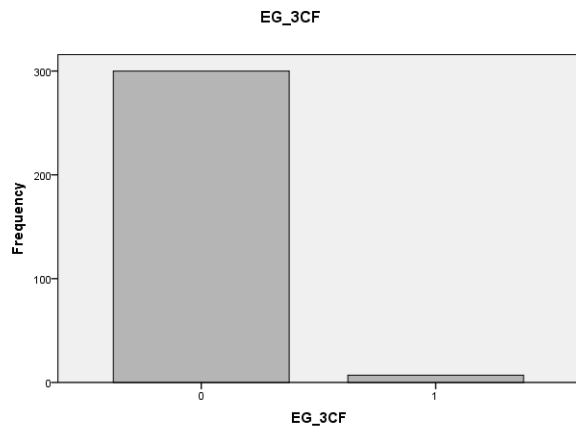
2	31	10,1	10,1	12,7
3	86	28,0	28,0	40,7
4	182	59,3	59,3	100,0
Total	307	100,0	100,0	

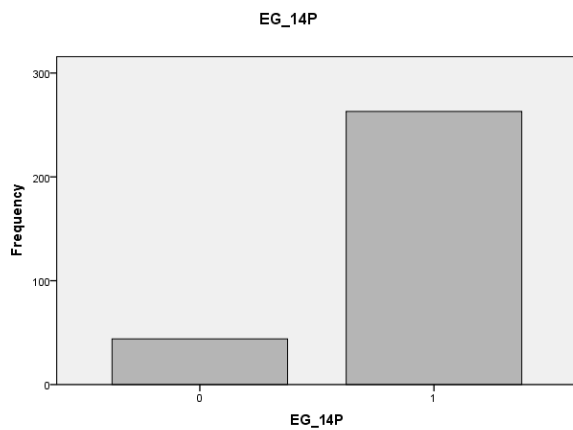
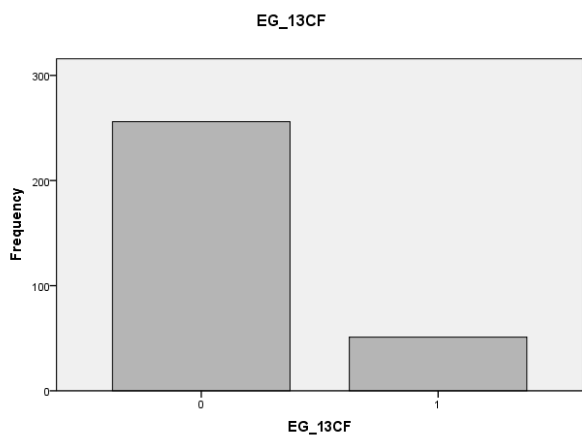
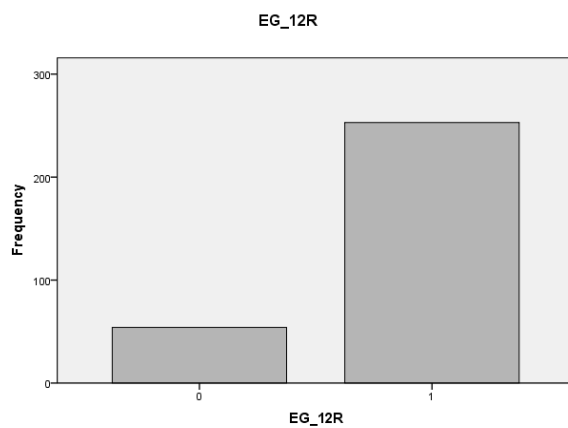
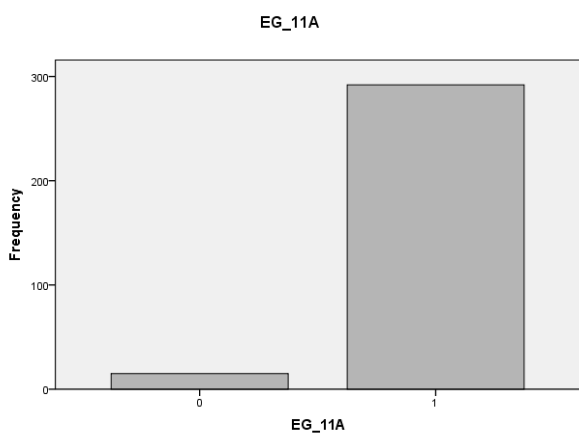
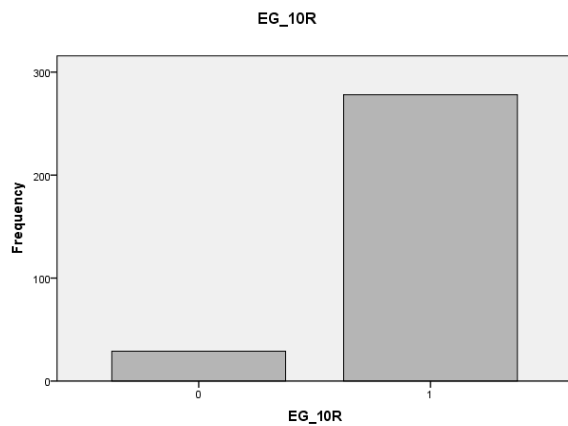
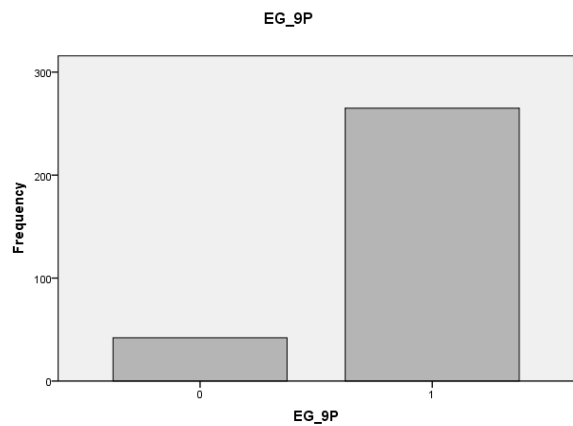
Bar Chart

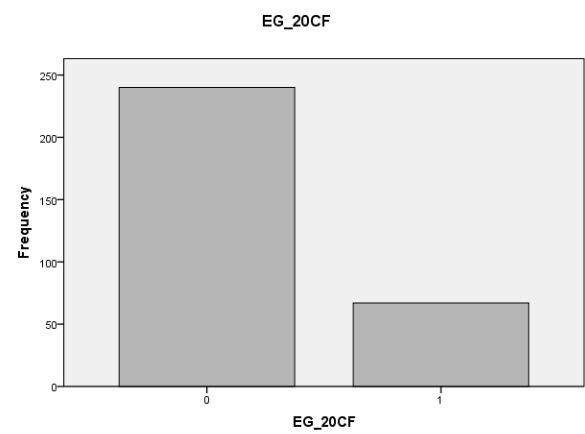
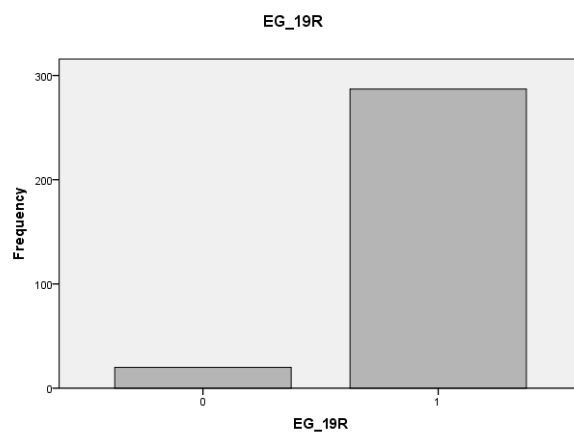
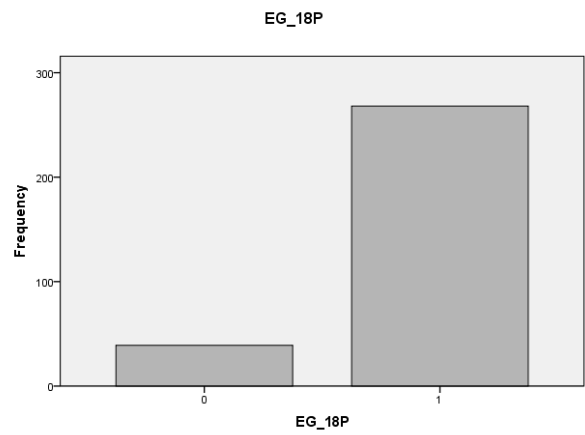
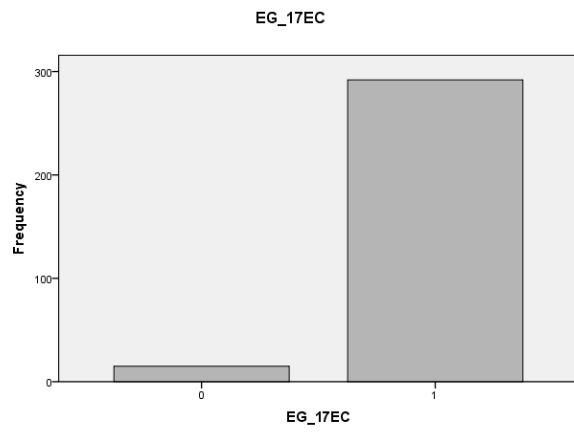
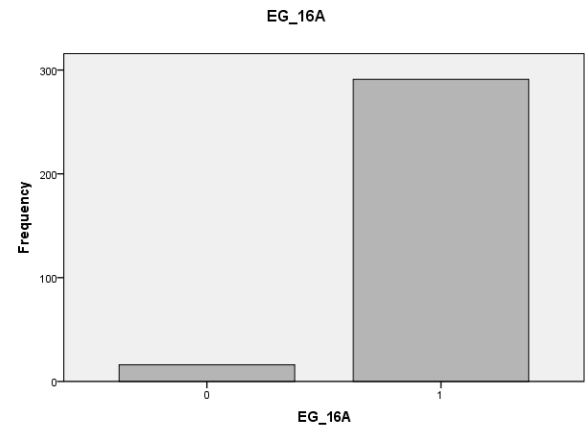
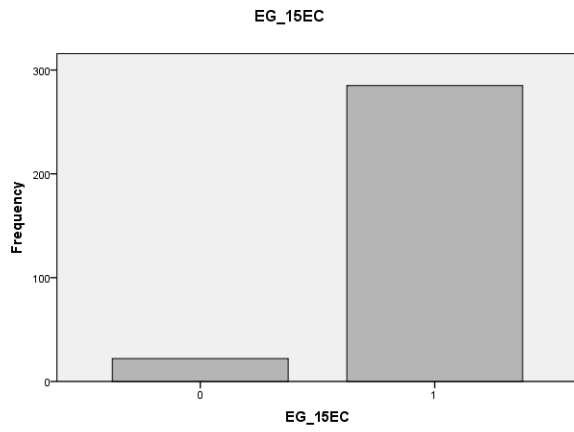


Tipos_livros

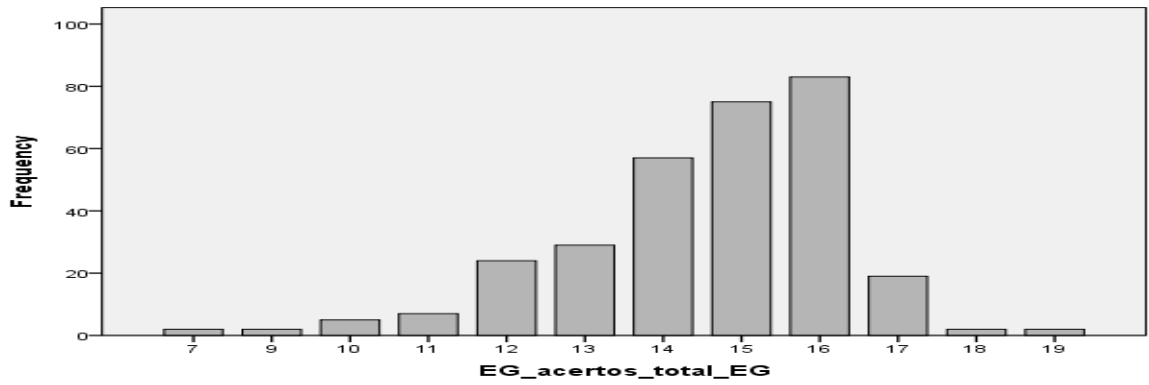




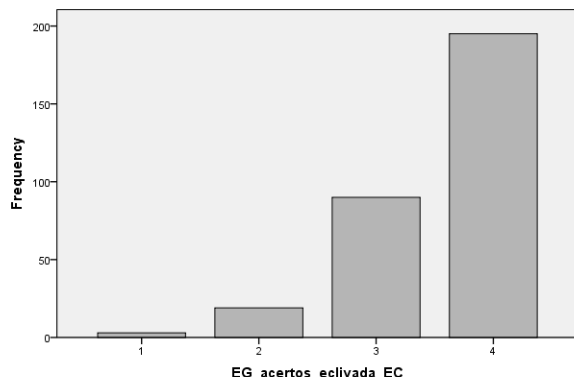




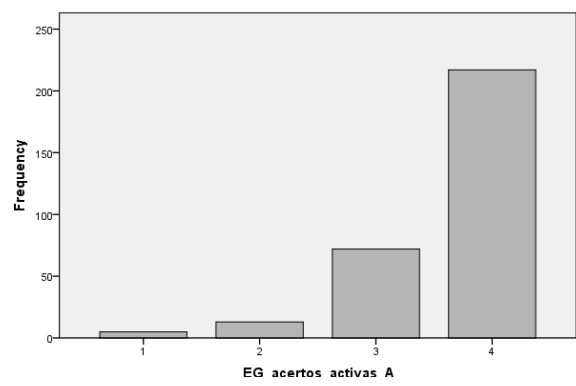
EG_acertos_total_EG



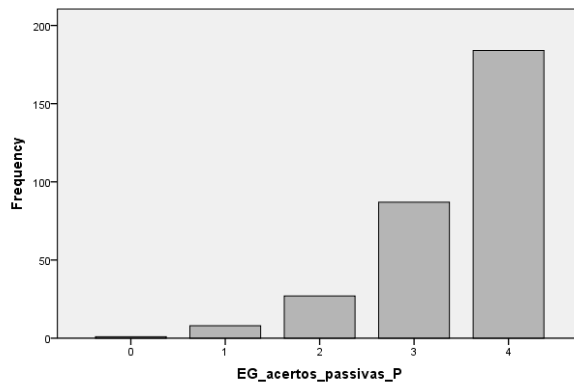
EG_acertos_eclivada_EC



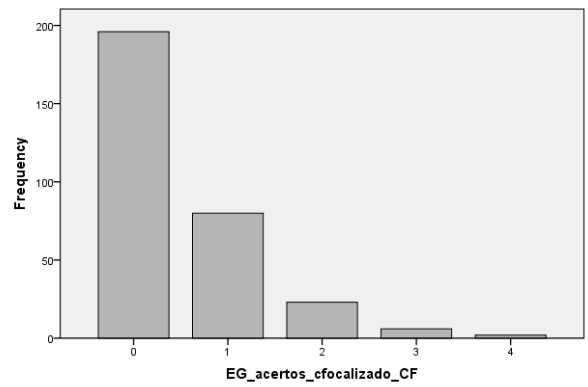
EG_acertos_activas_A



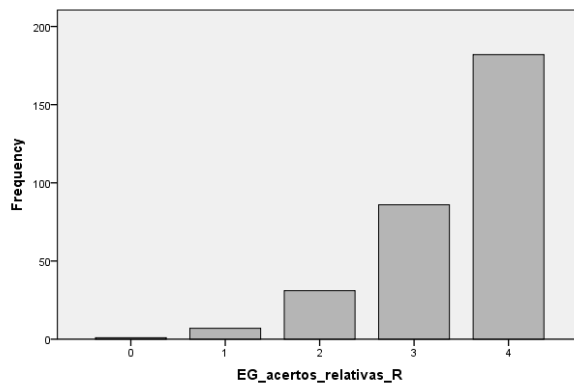
EG_acertos_passivas_P



EG_acertos_cfocalizado_CF



EG_acertos_relativas_R



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
idade	307	7	11	8,19	,905
g�nero	307	1	2	1,47	,500
ano_escolaridade	307	1	5	3,49	1,622
n�reprova�es	307	0	2	,09	,310
�reas_escolares_preferidas	307	1	7	4,42	1,644
�reas_escolares_menos_interesse	307	1	7	5,26	1,126
rendimento_escolar	307	1	4	3,12	,781
motivacao_leitura	307	0	1	,97	,169
Tipos_livros	307	1	24	3,80	4,713
Valid N (listwise)	307				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EG_1A	307	0	1	,81	,395
EG_2A	307	0	1	,93	,264
EG_3CF	307	0	1	,02	,150
EG_4P	307	0	1	,85	,361
EG_5EC	307	0	1	,91	,284
EG_6R	307	0	1	,77	,420
EG_7CF	307	0	1	,10	,297
EG_8EC	307	0	1	,76	,426
EG_9P	307	0	1	,86	,344
EG_10R	307	0	1	,91	,293
EG_11A	307	0	1	,95	,216
EG_12R	307	0	1	,82	,381
EG_13CF	307	0	1	,17	,373
EG_14P	307	0	1	,86	,351
EG_15EC	307	0	1	,93	,258
EG_16A	307	0	1	,95	,223
EG_17EC	307	0	1	,95	,216
EG_18P	307	0	1	,87	,334
EG_19R	307	0	1	,93	,247
EG_20CF	307	0	1	,22	,414
EG_acertos_total_EG	307	7	19	14,57	1,787
EG_acertos_eclivada_EC	307	1	4	3,55	,656
EG_acertos_activas_A	307	1	4	3,63	,645
EG_acertos_passivas_P	307	0	4	3,45	,788
EG_acertos_cfocalizado_CF	307	0	4	,50	,773
EG_acertos_relativas_R	307	0	4	3,44	,791
Valid N (listwise)	307				

Anexo VII

Statistics

	idade	género	ano_escolaridade_lecciona	anos_de_docencia	profs_frequencia_difcomp
N Valid	27	27	27	27	27
N Missing	0	0	0	0	0
Mean	42,00	1,26	5,26	16,11	1,52
Median	40,00	1,00	5,00	16,00	2,00
Mode	40 ^a	1	4 ^a	16 ^a	2
Std. Deviation	8,735	,447	2,712	7,186	,509
Variance	76,308	,199	7,353	51,641	,259
Minimum	30	1	1	5	1
Maximum	59	2	11	30	2
Sum	1134	34	142	435	41

Statistics

	avaliação_profs_c mp_geral	dificuldade_frase_a ctiva	dificuldade_frase_p assiva	dificuldade_frase_r elativa	dificuldade_frase_cf ocalizado
N Valid	27	27	27	27	27
N Missing	0	0	0	0	0
Mean	3,11	,44	,85	1,19	3,52
Median	3,00	,00	1,00	1,00	4,00
Mode	3 ^a	0	0 ^a	0 ^a	5
Std. Deviation	1,219	,847	,949	1,145	1,553
Variance	1,487	,718	,900	1,311	2,413
Minimum	1	0	0	0	0
Maximum	5	4	3	4	5
Sum	84	12	23	32	95

Statistics

	dificuldade_frase_e clivada	ano_em_q_s_atinge _compreensao_mtb oa_R	ano_em_q_s_atinge _compreensao_mtb oa_P	ano_em_q_s_atinge _compreensao_mtb oa_A	ano_em_q_s_atinge _compreensao_mtb boa_EC
N	Valid Missing	27 0	27 0	27 0	27 0
Mean		1,59	1,48	1,19	1,15
Median		1,00	1,00	1,00	1,00
Mode		2 ^a	1	1 ^a	1 ^a
Std. Deviation		1,448	,700	,483	,362
Variance		2,097	,490	,234	,131
Minimum		0	1	1	1
Maximum		5	3	3	2
Sum		43	40	32	31

Statistics

	ano_em_q_s_atinge_compreensao_mtboa_CF
N	Valid Missing
Mean	5,78
Median	5,00
Mode	4 ^a
Std. Deviation	2,082
Variance	4,333
Minimum	3
Maximum	10
Sum	156

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30	2	7,4	7,4	7,4
31	2	7,4	7,4	14,8
35	2	7,4	7,4	22,2
36	2	7,4	7,4	29,6
37	1	3,7	3,7	33,3
38	1	3,7	3,7	37,0
39	1	3,7	3,7	40,7
40	3	11,1	11,1	51,9
42	3	11,1	11,1	63,0
Valid 43	1	3,7	3,7	66,7
44	2	7,4	7,4	74,1
45	1	3,7	3,7	77,8
48	1	3,7	3,7	81,5
55	1	3,7	3,7	85,2
56	1	3,7	3,7	88,9
57	1	3,7	3,7	92,6
59	2	7,4	7,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

gênero

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Feminino	20	74,1	74,1	74,1

Masculino	7	25,9	25,9	100,0
Total	27	100,0	100,0	

ano_escolaridade_lecciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
4ºano	3	11,1	11,1	11,1
5ºano	2	7,4	7,4	18,5
6ºano	2	7,4	7,4	25,9
3ºano	4	14,8	14,8	40,7
2ºano	4	14,8	14,8	55,6
Valid 7ºano	3	11,1	11,1	66,7
8ºano	2	7,4	7,4	74,1
9ºano	4	14,8	14,8	88,9
10ºano	2	7,4	7,4	96,3
1ºano	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

anos_de_docencia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	1	3,7	3,7	3,7
6	1	3,7	3,7	7,4
7	1	3,7	3,7	11,1
Valid 8	1	3,7	3,7	14,8
9	1	3,7	3,7	18,5
10	2	7,4	7,4	25,9
11	1	3,7	3,7	29,6

12	1	3,7	3,7	33,3
13	2	7,4	7,4	40,7
15	2	7,4	7,4	48,1
16	3	11,1	11,1	59,3
17	2	7,4	7,4	66,7
19	1	3,7	3,7	70,4
20	3	11,1	11,1	81,5
25	1	3,7	3,7	85,2
27	1	3,7	3,7	88,9
29	2	7,4	7,4	96,3
30	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

profs_frequencia_difcomp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	13	48,1	48,1	48,1
Não	14	51,9	51,9	100,0
Total	27	100,0	100,0	

avaliação_profs_comp_geral

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Fraco	3	11,1	11,1	11,1
Insuficiente	5	18,5	18,5	29,6
Suficiente	9	33,3	33,3	63,0

Bom	6	22,2	22,2	85,2
Muito Bom	4	14,8	14,8	100,0
Total	27	100,0	100,0	

dificuldade_frase_ativa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Muito Fácil	18	66,7	66,7	66,7
Moderadamente Fácil	8	29,6	29,6	96,3
Moderadamente Difícil	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

dificuldade_frase_passiva

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Muito Fácil	12	44,4	44,4	44,4
Moderadamente Fácil	9	33,3	33,3	77,8
Fácil	4	14,8	14,8	92,6
Difícil	2	7,4	7,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

dificuldade_frase_relativa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Muito Fácil	9	33,3	33,3	33,3
Moderadamente Fácil	9	33,3	33,3	66,7
Fácil	5	18,5	18,5	85,2
Difícil	3	11,1	11,1	96,3
Moderadamente Difícil	1	3,7	3,7	100,0

Total	27	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

dificuldade_frase_cfocalizado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Muito Fácil	1	3,7	3,7	3,7
Moderadamente Fácil	4	14,8	14,8	18,5
Fácil	1	3,7	3,7	22,2
Valid Díficil	4	14,8	14,8	37,0
Moderadamente Díficil	8	29,6	29,6	66,7
Muito Díficil	9	33,3	33,3	100,0
Total	27	100,0	100,0	

dificuldade_frase_eclivada

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Muito Fácil	7	25,9	25,9	25,9
Moderadamente Fácil	7	25,9	25,9	51,9
Fácil	8	29,6	29,6	81,5
Valid Díficil	2	7,4	7,4	88,9
Moderadamente Díficil	1	3,7	3,7	92,6
Muito Díficil	2	7,4	7,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

ano_em_q_s_atinge_compreensao_mtboa_R

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ºciclo	17	63,0	63,0	63,0

2ºciclo	7	25,9	25,9	88,9
3ºciclo	3	11,1	11,1	100,0
Total	27	100,0	100,0	

ano_em_q_s_atinge_compreensao_mtboa_P

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1ºciclo	23	85,2	85,2	85,2
Valid 2ºciclo	3	11,1	11,1	96,3
3ºciclo	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

ano_em_q_s_atinge_compreensao_mtboa_A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1ºciclo	23	85,2	85,2	85,2
Valid 2ºciclo	4	14,8	14,8	100,0
Total	27	100,0	100,0	

ano_em_q_s_atinge_compreensao_mtboa_EC

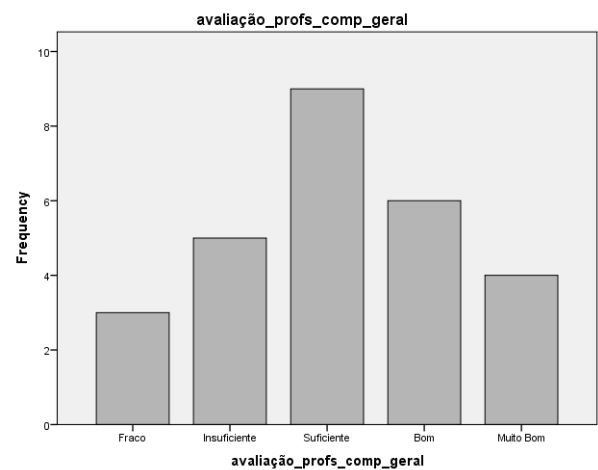
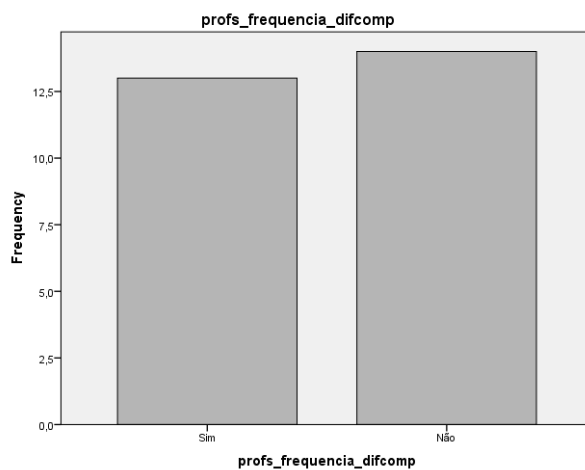
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2ºano	6	22,2	22,2	22,2
3ºano	8	29,6	29,6	51,9
4ºano	6	22,2	22,2	74,1
Valid 5ºano	4	14,8	14,8	88,9
7ºano	1	3,7	3,7	92,6
8ºano	1	3,7	3,7	96,3
9ºano	1	3,7	3,7	100,0

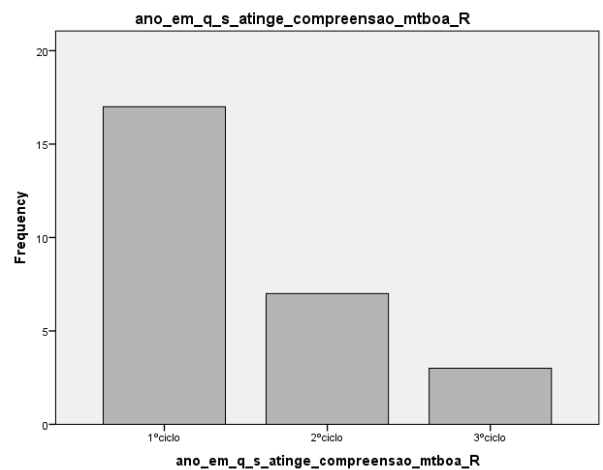
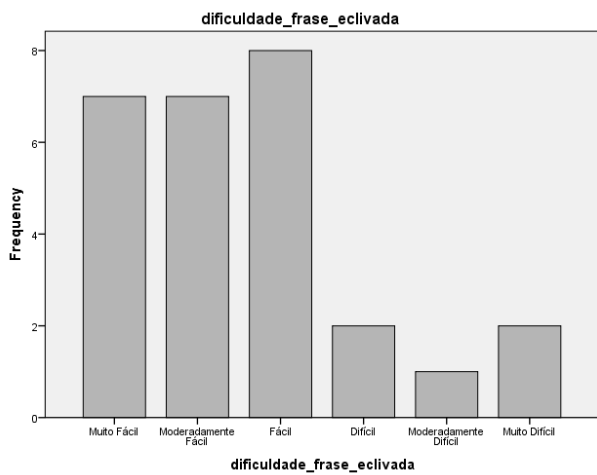
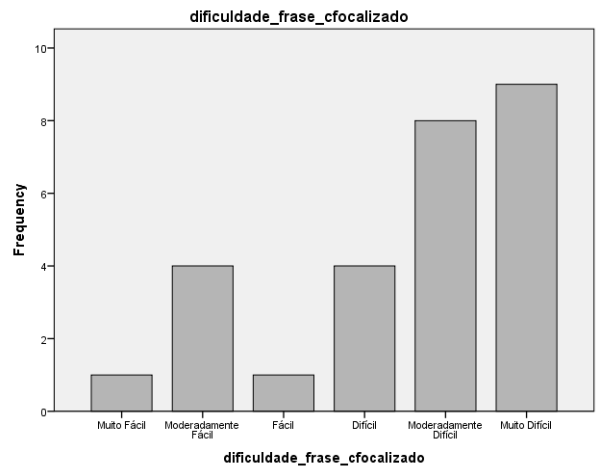
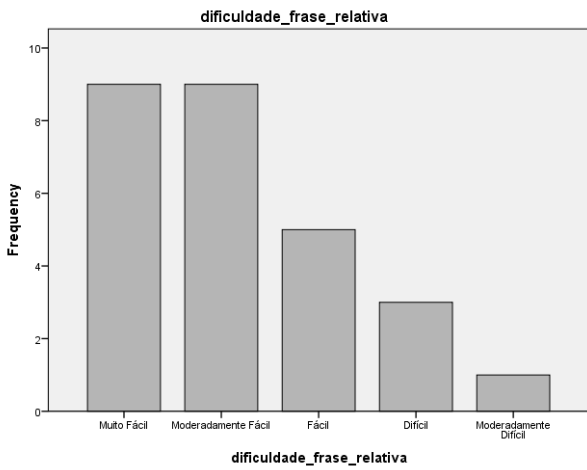
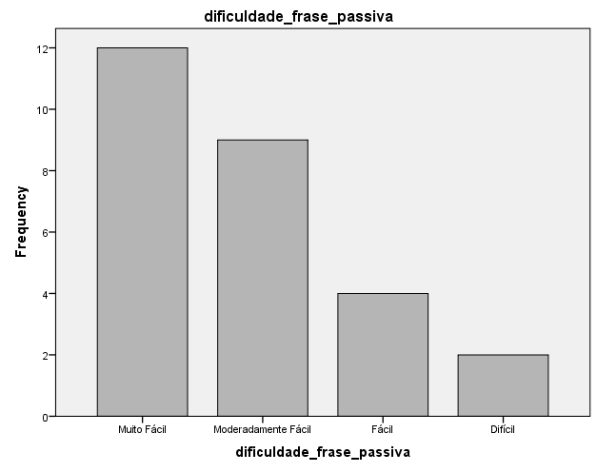
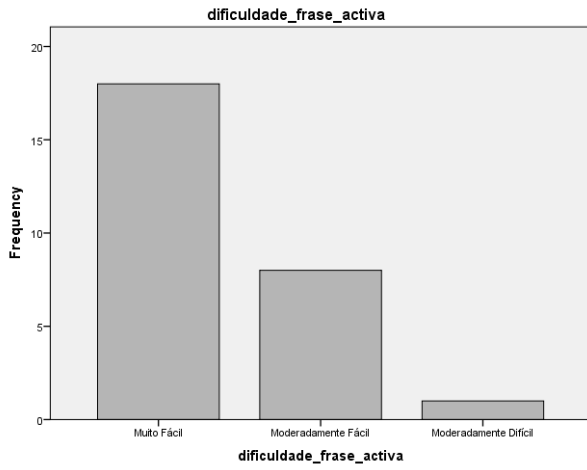
Total	27	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

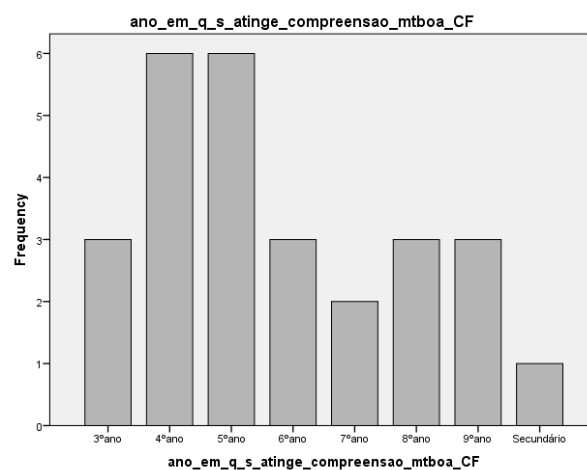
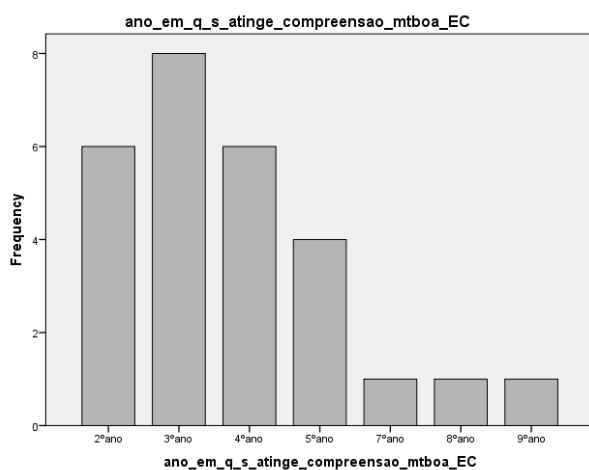
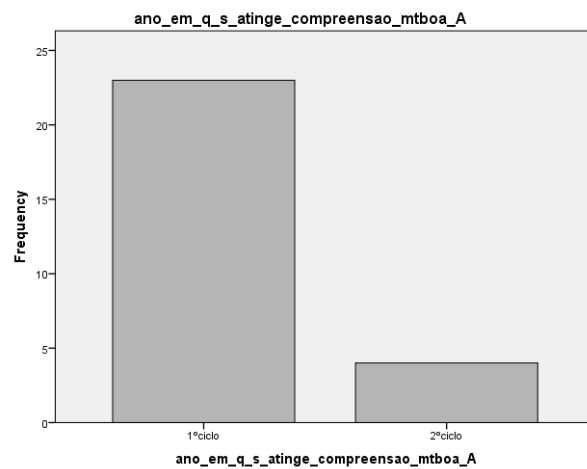
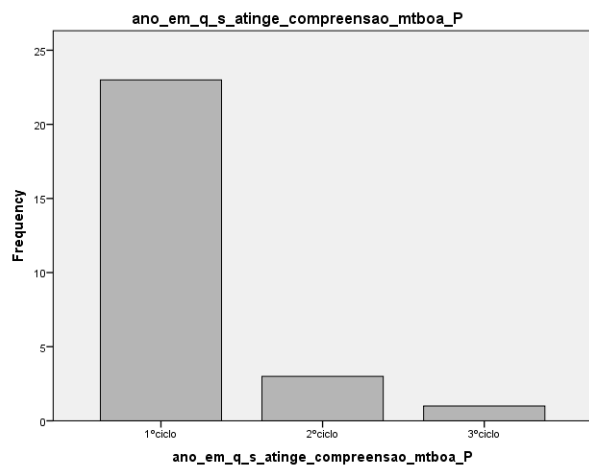
ano_em_q_s_atinge_compreensao_mtboa_CF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3ºano	3	11,1	11,1	11,1
4ºano	6	22,2	22,2	33,3
5ºano	6	22,2	22,2	55,6
6ºano	3	11,1	11,1	66,7
Valid 7ºano	2	7,4	7,4	74,1
8ºano	3	11,1	11,1	85,2
9ºano	3	11,1	11,1	96,3
Secundário	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Bar Chart







Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
anos_de_docencia	27	5	30	16,11	7,186
ano_escolaridade_lecciona	27	1	11	5,26	2,712
profs_frequencia_difcomp	27	1	2	1,52	,509
avaliação_profs_comp_geral	27	1	5	3,11	1,219
dificuldade_frase_activa	27	0	4	,44	,847

dificuldade_frase_passiva	27	0	3	,85	,949
dificuldade_frase_relativa	27	0	4	1,19	1,145
dificuldade_frase_cfocalizado	27	0	5	3,52	1,553
dificuldade_frase_eclivada	27	0	5	1,59	1,448
ano_em_q_s_atinge_compreensao _mtboa_R	27	1	3	1,48	,700
ano_em_q_s_atinge_compreensao _mtboa_P	27	1	3	1,19	,483
ano_em_q_s_atinge_compreensao _mtboa_A	27	1	2	1,15	,362
ano_em_q_s_atinge_compreensao _mtboa_EC	27	2	9	3,85	1,812
ano_em_q_s_atinge_compreensao _mtboa_CF	27	3	10	5,78	2,082
Valid N (listwise)	27				

Anexo VIII

Questionário Sócio-Demográfico

Dados da Criança

Nome/Código: _____

Idade: _____

Sexo: F _____ M _____

Data de Preenchimento: _____/_____/_____

Idade Cronológica: _____

Zona Predominantemente Urbana () Zona Predominantemente Rural ()

Distrito: _____

Escolaridade

Em que ano escolar se encontra: _____

Já alguma vez reprovou? Sim Não

Se sim, quantas vezes reprovou e em que anos: _____

Quais as áreas escolares que mais gosta? _____

E quais aquelas que despertam menos interesse? _____

Qual o rendimento escolar obtido nos últimos dois anos lectivos a Língua Portuguesa e a Matemática:

Ano escolar	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano
Língua Portuguesa						
Matemática						

Gosta de ler? Sim Não

Se sim, que tipo de livros prefere ler: _____

Anexo IX

Percepção dos Professores acerca do nível de compreensão dos tipos de frase da prova “Estruturas Gramaticais”

Nome/Código: _____

Idade: _____ Anos de docência: _____

Escola: _____ Zona: _____

Ano de escolaridade que lecciona: _____ Sexo: F_____ M_____

1. Nos alunos que pertencem ao ano de escolaridade que lecciona encontra frequentemente dificuldades de compreensão?

SIM

NÃO

- 1) Se sim, por que razão acredita que tais dificuldades se verificam?

A. Falta de atenção/concentração

B. Dificuldades de aprendizagem

C. Outras: (especifique) _____

2. Se pudesse avaliar a compreensão geral dos alunos pertencentes ao ano de escolaridade que lecciona numa escala de 0 a 5, sendo 0 um nível de compreensão muito fraco e 5 um nível muito bom, que valor lhe atribuiria?

3. Avaliando agora a dificuldade da prova aplicada à criança, classifique os diferentes tipos de frase numa escala de 0 a 5, sendo 0 muito fácil e 5 muito difícil.

Ativa (1,2,11,16)

Relativa (6,10,12,19)

Passiva (4,9,14,18)

Estrutura clivada (5,8,15,17)

Complemento Focalizado (3,7,13,20)

4. Comparando agora os diferentes tipos de frase, em que ano de escolaridade para um desenvolvimento normal, considera que será atingido um nível de compreensão muito bom? (assinale com x)

	Complemento Focalizado	Ativa	Passiva	Relativa	Estrutura Clivada
1ºano					
2ºano					
3ºano					
4ºano					
5ºano					
6ºano					
7ºano					
8ºano					
9ºano					
Secundário					



Grata pela colaboração!